

## **La función social en la Universidad Nacional de Cuyo (1973-1974): algunas de sus condiciones de producción y orientaciones político-educativas.**

Guillermo Bianchi,<sup>1</sup> Hernán Mariano Amar<sup>2</sup>, Maximiliano Cacace Bach<sup>3</sup> y Gabriel Asprella<sup>4</sup> (UNTREF)

### Resumen

En este trabajo, se propone el análisis de algunos lineamientos político-educativos de las transformaciones académicas sobre la denominada función social en la Universidad Nacional de Cuyo en el período 1973-1974. En el marco de un proyecto político-educativo nacional-popular orientado hacia la liberación nacional.

Se trata de indagar sobre las orientaciones político-pedagógicas de la función social en la casa de altos estudios mendocina, y sus modalidades de articulación con la docencia y la investigación en el marco de la denominada Universidad del '73. Y de establecer, además, algunas de las condiciones históricas de producción (políticas, económicas, sociales, culturales y

---

<sup>1</sup> Profesor en Filosofía (UNLP). Docente-investigador y extensionista (UNTREF). [gbianchi@untref.edu.ar](mailto:gbianchi@untref.edu.ar)

<sup>2</sup> Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (cohorta 2014-2017, Flacso Argentina). Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (Flacso Argentina). Especialista en Políticas Educativas (Flacso Argentina). Profesor en/de Ciencias Sociales (ISPSA). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA).

Docente-investigador y extensionista (UNTREF). [hamar@untref.edu.ar](mailto:hamar@untref.edu.ar)

<sup>3</sup> Estudiante de grado en la Licenciatura en Gestión Educativa (UNTREF).

<sup>4</sup> Doctor en Educación (Universidad de Sevilla). Diploma de Estudios Avanzados (DEA) (Universidad de Sevilla). Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP).

Docente-investigador y Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (UNTREF). [gasprella@untref.edu.ar](mailto:gasprella@untref.edu.ar)

educativas) que estructuraron una forma específica de vincular la Universidad con la Comunidad en ese bienio, sin dejar de reconocer las deudas intelectuales con el movimiento estudiantil reformista de 1918.

Palabras clave: función social, Universidad Nacional de Cuyo, 1973-1974.

Ejes temáticos (sugeridos): 6) Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas; 8) Estudios históricos y prospectivos comparados.

## Introducción

El período 1973-1974 configura un proceso de reforma en el campo universitario argentino que no recibió la atención debida en la historia intelectual y académica, a pesar de su significación y potencia. Dado que, en el siglo XX, el significante “Reforma Universitaria” quedó asociado a aquel movimiento estudiantil inaugurado en 1918, que se condensó alrededor de los hitos protagonizados por la universidad nacional cordobesa y sus efectos latinoamericanos.

El movimiento estudiantil reformista de 1918 permanece como pilar al que la universidad argentina recurre como referencia para su democratización académica e institucional. Pero los sentidos reformistas no pueden fijarse sólo en los sucesos cordobeses (y sus efectos) sin contemplar otros procesos de transformación significativos, con sus rasgos y notas específicos para construir una Universidad Inclusiva en el siglo XXI. Por caso, para pensar la función social extensiva en las casas de altos estudios locales.

Las reformas académicas e institucionales que se condensaron en el bienio 1973-1974 en algunas casas de altos estudios argentinas pueden considerarse, junto al movimiento estudiantil universitario de 1918, como unos procesos reformistas orientados hacia la transformación integral de la Universidad y la Comunidad (Puiggrós, 2003 y Feinmann, 2010). Así como en el *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. La juventud argentina de Córdoba a los Hombres libres de Sud América Córdoba*, los reformistas del 18 llamaban a realizar cambios en la organización y circulación del saber y el poder en las casas universitarias, rompiendo las ataduras con la “antigua dominación monárquica y monástica”, el “derecho divino” del profesorado o casta de profesores, la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, pero también en la sociedad toda buscando acabar con el fraude y promoviendo formas institucionales democráticas y de carácter latinoamericano fundadas en el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio, por su parte las transformaciones universitarias de 1973-1974 interpelaban radicalmente las formas estatales, societales y del campo universitario argentino vigentes para construir un proyecto político-educativo nacional-popular desde el denominado nacionalismo popular pedagógico o izquierda pedagógica, que tomaba como condición ineludible al peronismo:

En mi opinión, en 1973 se constituyó una de las vanguardias político-culturales que se acercó más a la transformación del poder en la Argentina. Que disputó el lugar del saber. Sus ideas fueron sostenidas por grandes manifestaciones de una juventud que pagó con muchas vidas no solamente

sus errores, sino ser un espejo que reflejaba el deseo y el temor de una fuerte modernización por parte de sectores medios adultos (Puiggrós, 2003: 334).

Las propuestas político-pedagógicas de la Universidad del '73 formaban parte de un programa de reforma integral sobre las relaciones entre la Universidad y la Comunidad. En su momento, la reacción contra estas propuestas fue abismal, y fueron percibidas como innovaciones escandalosas. Sin embargo, muchas de ellas luego formaron parte de la vida cotidiana de las aulas universitarias aún privadas. Entre otras, el “trabajo en equipo, los exámenes con libros abiertos, la vinculación de la enseñanza con la realidad social, los programas de intervención comunitaria, la relación entre investigación y producción” (Puiggros, 2003: 331). En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, se incluyó además un proyecto de departamentalización basado en el abandono de las estructuras tradicionales y jerárquicas de cátedras, creando unidades pedagógicas que articulaban docencia, investigación y servicios (el modo de nominar la extensión universitaria) (Roig, 1998; Aveiro, 2014).

El modelo político-académico reformista de la Universidad del '73 implicó una ruptura con el ideario desarrollista autoritario de transformación de la Universidad llevado adelante por el proyecto Taquini a principios de la década de 1970, que a su vez basaban las políticas de reforma universitaria en las propuestas de Rudolph Atcon, que fueron impulsadas desde la cartera de educación nacional a partir de 1966. La Universidad de 1973-1974, en las distintas casas de altos estudios donde se dieron las experiencias más destacadas y significativas (UNCu, UNLP, UBA, UNSL) era peronista o

tomaba al peronismo como condición de posibilidad, aspiraba a la transformación de sus estructuras institucionales a partir de un proyecto de liberación nacional que iba acompañado de una nueva lectura sobre América Latina, y del lugar de la Argentina en ese constructo geopolítico. Pero vale decir que, en las Universidad Nacionales, el proceso de transformación se tramitó de formas particulares, sobre todo en el plano de la enunciación.

Adriana Puiggros señala que en la UBA “la forma de la enunciación no es un dato menor. El lenguaje violentamente cargado de consignas del movimiento estudiantil-docente envolvió innumerables discusiones de géneros diversos que hubiera sido crucial sacar a la superficie en la Facultad y proyectar como discusiones públicas. De ese modo, se hubiera facilitado una elaboración más serena de las crisis que se atravesaba” (Puiggros, 2003: 335). En cambio, Arturo Roig y Martín Aveiro resaltan el carácter pacífico, dialógico, profundamente democrático del proceso reformista llevado adelante en la Universidad Nacional de Cuyo, donde no se exoneró a ningún alumno ni docente. No se despidió a nadie, “no había caza de brujas” (Aveiro, 2014: 139). No importaban las diferencias ideológicas, tal como expresaba Bernardo Bazán en una entrevista:<sup>5</sup>

Nosotros sabíamos que nunca íbamos a echar a nadie. Era un compromiso y [... silencio] tal vez, eso le dio seguridad a mucha gente, pero era un compromiso y lo cumplimos. Mismo la gente que

---

<sup>5</sup> Bernardo Carlos Bazán fue secretario académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1973 y 1975.

se oponía a nosotros, cuando eran de valor, eran para nosotros intocables (Aveiro, 2015: 45).

La estructura universitaria basada en cátedras, legado de las universidades napoleónicas y presente desde las primeras casas de altos estudios en América Latina fue denunciada por la reforma universitaria de 1918, sin embargo, a diferencia de sus logros como la autonomía, el cogobierno, la laicidad en la educación universitaria, no logró consolidarse en el entramado de cambios institucionales. Aún cuando los reformistas de 1918 censuraron el carácter medieval de la universidad que denunciaban, no llegaron a vislumbrar un formato de organización diferente que estuviera en relación con los principios que los animaban. Fue la Universidad del '73 la que interpeló de manera radical el formato tradicional de cátedras. Si la Reforma de 1918 puso el acento en el aspecto administrativo del cogobierno universitario, la periodicidad de cátedras, la autonomía y la extensión, las transformaciones que comenzaron en 1973 fueron el vértice académico para superar el saber impuesto de modo vertical, paternalista, acrítico y poco permeable al cambio. Es decir, atacaron el meollo del sistema medieval de la enseñanza. El tema había sido propuesto por el norteamericano Atcon (1966) y sostenido en Argentina por el plan desarrollista de nuevas universidades de Alberto Taquini (h). Incluso llegó a plasmarse como posibilidad en el Estatuto de la Universidad Nacional de Cuyo de 1968. En claves distintas, la eliminación de la cátedra era un criterio ampliamente compartido tanto por Darcy Ribeiro (1973) como por los principales ideólogos de la reforma universitaria argentina: Arturo Roig (Secretario Académico UNCu), Rodolfo Mario Agolia (Presidente de la UNLP), Mauricio López (Rector UNSL), entre otros. Por tanto, la alternativa político-académica, en el caso mendocino que estudió Martín Aveiro, “logró combinar una original departamentalización en unidades pedagógicas que

articulaba armoniosamente docencia, investigación y servicios a la comunidad” (Aveiro, 2014: 19).

Las ideas reformistas de Darcy Ribeiro operaron como condición de producción en el pensamiento y la acción de Arturo Roig para el proyecto universitario en la Universidad Nacional de Cuyo, así como también en el espíritu reformista americano (Roig, 1998: 113-114). Como primer Rector de la Universidad de Brasilia en 1960, Ribeiro implementó lineamientos político-educativos que enmarcaron la estructura universitaria en departamentos pensando en el desarrollo autónomo de la sociedad brasileña, vinculada a la búsqueda y solución de los problemas reales:

Desde el punto de vista de la organización estructural, era partidario de una departamentalización a nivel de los “campos del saber humano” acompañada luego de una “especialización” de carácter profesional que se encargaba a las “facultades”. Lógicamente desaparecían las “cátedras” y con ellas los patronazgos y se daba enorme importancia a todas las formas participativas y creadoras dentro de las relaciones educativas (Roig, 1998: 114).

Ribeiro postulaba dos lealtades: a los valores y patrones internacionales de la ciencia y la cultura, y al pueblo brasileño y su Nación. Esa era su función social: el departamento, cuya dirección era rotativa, debía funcionar como

unidad operativa responsable de las actividades de enseñanza, investigación y extensión cultural en cada campo del saber, y al mismo tiempo crear a su alrededor centros de investigación:

Su objetivo esencial debe ser profesionalizar al personal docente de nivel superior y elevar cada vez más la proporción de profesores en régimen de dedicación exclusiva. Se deben precisar las categorías de los grados de los profesores. Los profesores hasta el nivel asociado, deben ser evaluados quinquenalmente. A partir de este nivel, la estabilidad debe ser asegurada mediante la obtención del grado de profesor titular a través de concurso. Se debe planificar para el profesorado, su dedicación a la docencia y a la investigación científica. [...] Es obligación ineludible de la universidad la formación de nuevos investigadores. En la docencia e investigación se necesitan los auxiliares docentes, quienes podrán ser los estudiantes más avanzados de las universidades (Ocampo López, 2006: 158)

Las ideas de departamentalización fueron parte de esta segunda reforma universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (Roig, 1998). Su presencia, discusión y exponentes estuvo tensionada entre aquellos postulados de Atcon



(1966) (desarrollistas, tecnocráticos, basados en el modelo de las universidades privadas norteamericanas y materializados en Argentina en la reforma impulsada por Taquini, que al mismo tiempo se presentaban como asépticos de cualquier participación política y comprometida con la realidad del país), y el ejemplo de la Universidad de Brasilia de la mano de Darcy Ribeiro, en la que se “defendía la departamentalización mas no dentro de las ideas del “desarrollo” sino de la “dependencia”” (Roig, 1998: 113). Fue a partir de esta última experiencia que Arturo Roig y Roberto Carretero, acompañados en gran parte por jóvenes profesores y un amplio sector estudiantil apuntalaron el proyecto reformista mendocino de 1973-1974:

El texto del decreto n°35 [...] señala “la crisis por la que atraviesa la Universidad Argentina” expresada según se dice en el hecho de “reflejar en el plano cultural la dependencia económica y política”; y se declara luego que “la Liberación Nacional exige poner definitivamente las Universidades Nacionales al servicio del pueblo”. La terminología, como se ve, no es ya la del “desarrollismo” y el espíritu está expresado en dos palabras que adquirieron fuerza de símbolos: “Dependencia y Liberación” (Roig, 1998: 117).

Una Universidad Nacional y Popular orientada hacia los procesos de liberación nacional, articuladora de las relaciones entre la Universidad y la Comunidad concebía la extensión universitaria como uno de los espacios y mecanismos posible para articular la docencia, la investigación y la función social para la resolución de las problemáticas de los sectores populares:

La universidad debe ser difusora y su extensión a la comunidad debe ser organizada como un servicio público que la universidad debe a la comunidad que la mantiene. Para mayor utilidad, la extensión se debe realizar con programas de investigación aplicada a los principales sectores productivos de la economía nacional, y de la creación de servicios de experimentación educacional, destinados a crear modelos de escuelas, a establecer tipos de rutina educativa y a producir los materiales didácticos para los diferentes niveles de enseñanza. Para esta difusión es indispensable tener los instrumentos modernos para la comunicación de masas, tales como la radio, la televisión, la editorial, el periodismo y el cine. “Sólo poseyéndolos la universidad podrá habilitarse a cumplir las tareas de elevación del nivel de conocimiento y de información de la sociedad nacional, de lucha contra la marginalidad cultural de ciertas capas de población y de combate a las campañas de

alienación, colonización cultural y adoctrinamiento político a que esté sometida la nación (Ocampo López, 2006: 158).

Se consideraba ineludible que toda Facultad alcanzara una formulación de esta función de “prestación de servicios” y organizarla institucionalmente. Arturo Roig ejemplifica con el caso de la Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de San Luis que comenzó a implementarse ya bajo su pertenencia a la Universidad Nacional de Cuyo. Se trataba de un modo de organización institucional de la “prestación de servicios” que, mediante “programas de trabajo”, permitía “una conexión real entre las “áreas” y las “carreras””:

Los “programas de trabajo” consisten en planes concretos, anuales o semestrales, que llevan a toda un “área” o a un conjunto de “áreas” a organizar todos los esfuerzos de docencia e investigación alrededor de una temática común. Si esta temática abarca la totalidad de la facultad, el “programa de trabajo” convierte a ésta en una especie de “Taller total”.<sup>6</sup> Así, por ejemplo, una facultad de ciencias

---

<sup>6</sup> El “taller total” refiere a una experiencia renovadora que se produjo en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Córdoba a partir del año 1968, que se extendió a las facultades de Rosario, Buenos Aires y La Plata, y se realizaron experiencias semejantes en las facultades de Arquitectura de San Juan y Mar del Plata (Universidad provincial). Señala Roig que opera de modo grupal e interdisciplinario, bajo la primacía de la noción de servicio, que

agrarias puede ordenar todos sus esfuerzos, en todos sus campos del saber, en relación con el tema “reforma agraria” de una región o de una zona determinada, y a través de este esfuerzo conjunto cumplir con su “función de servicio”. (Roig, 1998: 94).

### **A modo de conclusión**

La transformación universitaria de 1973-1974 no se plantea discursivamente como una recuperación de la Reforma del '18 del modo estricto, como sí sucedió con la Universidad Reformista (1955-1966) (que, por cierto, siempre parte de y pone en juego determinada interpretación). Sin embargo, se entronca con aquella en constituirse en uno de los dos procesos reformistas más radicales de la universidad argentina y, podríamos decir, en muchos casos justamente radicaliza aspectos o cuestiones que aparecían planteados de manera esbozada en aquella primera reforma universitaria argentina de principios del siglo XX.

Ambos procesos reformistas tienen ciertas condiciones de posibilidad que podríamos considerar semejantes en algunos aspectos y valores compartidos o próximos. En este sentido, se puede señalar que se entroncan dentro de procesos de reforma social y pedagógica del campo nacional y popular, frente a regímenes oligárquicos o dictaduras que los antecedieron

---

articula docencia e investigación alrededor de un “programa de trabajo” común, con una fuerte participación de los estudiantes como sujetos activos y responsables (Roig, 1998).

inmediatamente, y dentro de procesos y experiencias nacionales y regionales (latinoamericanos) de reforma social y pedagógica.

Ambos procesos comparten también la radicalidad del planteo de origen, la disputa por el lugar del saber, de sus modos de construcción y transmisión. En relación a estos dos puntos anteriores, en ambos procesos de reforma es muy importante el lugar activo de la juventud y los estudiantes, como actores y vectores de la transformación y como sujetos de los procesos de aprendizaje y de construcción del saber. En ambos procesos, es claro y central, tal como aparece en la exposición del caso mendocino, frente a lo que sucedía en los períodos que los antecedían la demanda por establecer una universidad democrática, en la que el demos universitario, que sin lugar a dudas incluye a los estudiantes, debe constituirse como sujeto de su auto-organización. En ambos procesos, se da una respuesta afirmativa y positiva, percibida como un desafío y no como un problema, a la situación novedosa del acceso de sectores medios en el primer caso y medios y populares en el segundo, que no habían tenido previamente acceso a los estudios universitarios ampliando la masa estudiantil. En este sentido, en ambos procesos está planteado el lugar de la participación estudiantil en el gobierno universitario, en el que el proceso reformista iniciado en Córdoba actúa como un faro ineludible.

Ambas reformas problematizan la cuestión pedagógica y política, el lugar del saber y la constitución de los actores de la vida universitaria como sujetos. Por ello hay una interpelación a la construcción de la autoridad, el paternalismo en las relaciones de poder y saber dentro de la Universidad. La reforma del año 18 esbozó unas críticas a estas cuestiones, postulando relaciones espirituales y de amor entre educador y educando, frente a las modalidades establecidas que criticaba, mientras que la reforma del 73-74 avanzó con una crítica al sistema organizativo de “cátedras”, postulando una

organización en “áreas” que superaba muchos de los problemas organizativos, de vinculación y de trabajo académico que planteaban las “cátedras”, pero a diferencia del desarrollismo autoritario, con un sentido de trabajo por la liberación nacional de los países periféricos.

Ambos procesos promueven discursivamente la constitución, o al menos la referencia y aspiración de constituir un sujeto nacional y regional latinoamericano. La reforma del 18 plantea como una de sus banderas el vínculo con la sociedad en la que tiene su origen, buscando romper con la noción de aislamiento en que estaba sumida. Es en este sentido que retomando experiencias previas se implementa la “extensión universitaria”. La universidad del 73-74, también retomando experiencias anteriores, avanza en fortalecer esta noción de extensión universitaria hasta buscar constituir la como esencial de la producción académica y científica a través de los “programas de trabajo”.

Por último, y no menor, ambos procesos son seguidos en el ámbito social por dos restauraciones conservadoras. En el primer caso, el golpe del año '30, aunque con algunos retrocesos o límites promovidos por sectores conservadores ya durante los gobiernos radicales en un caso, y en el segundo, la reacción peronista conservadora de los años '74-75 encabezados en el plano educativo por el ministro nacional Oscar Ivanissevich, y el posterior desmantelamiento de los campos intelectuales y universitario argentino perpetrado por el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Estas reacciones procuraron, y en distinta medida lograron, borrar la potencia y alcance de estos procesos reformistas. Sin embargo, ambas dejaron marcas, huellas, algunos de las cuales se recuperaron a partir de la recuperación democrática, y otras que claman por su emergencia con renovada potencia.

## **Bibliografía**

- Atcon, R. (1966) *La Universidad Latinoamericana*. Bogotá: Eco Revista de Cultura.
- Aveiro, M. (2014). *La universidad inconclusa: De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza 1973-1974*. Mendoza: EDIUNC, 2014.
- Aveiro, M. (2015). “La reforma universitaria de Mendoza: políticas académicas en la Facultad de Filosofía y Letras (1973–1974)”. *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación*, N° 3, Santiago de Chile, mayo 2015.
- Feinmann, J. P. (2010) *Peronismo. Filosofía política de una persistencia argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. *La juventud argentina de Córdoba a los Hombres libres de Sud América Córdoba*. (2008) Consultado en *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas 90 años después*. Sader, E., Gentilli, P., Aboites, H. (comp.). Buenos Aires: CLACSO, pp. 194-199. Hay numerosas ediciones.
- Ocampo López, J. (2006) “Darcy Ribeiro: sus ideas educativas sobre la Universidad y el proceso civilizatorio de América Latina”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8, 2006, pp. 137-160. Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Puiggros, A. (2003), *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.
- Roig, A. A. (1998) *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.