

ISSN 0041-8935

Universidades

An abstract painting of a face, rendered in a vibrant, expressive style. The face is composed of various colors and textures, including shades of blue, pink, orange, and brown. The eyes are dark and expressive, and the mouth is a mix of pink and red. The overall composition is dynamic and colorful.

Año LXVI · Nueva época · núm. 63 · enero-marzo, 2015

Universidades

Consejo Ejecutivo Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dr. José Tadeu Jorge
Rector de la Universidad Estadual de Campinas
(Campinas, Brasil)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Marcial Rubio Correa
Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. José Modesto dos Passos Subrihno
Rector de la Universidade Federal da Integração
Latino Americana (Foz do Iguacu, Paraná., Brasil)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. Ángel Hernández C.
Rector de la Universidad Abierta para Adultos
(Santiago de los Caballeros, República Dominicana)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Dr. Élmer Cisneros Moreira
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Francisco Tamarit
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región México)

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Profa. Rossana Valéria de Souza e Silva
Secretaría Ejecutiva de Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas
(Brasília, DF., Brasil)

VOCALES

Vocal de Docencia

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
(San Nicolás de los Garza, NL, México)

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Dr. Jaime de Jesús Restrepo Cuartas
Rector General de la Universidad de Santander
(Bucaramanga, Colombia)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruz, México)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando Alfredo Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Euilugio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa
(Sinaloa, México)

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Dr. Waldo Albarracín
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

SECRETARIO GENERAL

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, DF)

DIRECTOR

Antonio Ibarra Romero

EDITOR

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Armando Alcántara, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Eduardo Remedi, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México
Lorenza Villa Lever, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Claudio Rama, Universidad de la Empresa, UDE, Uruguay
Analhi Aguirre, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA Y CONTRAPORTADA

Antonio Gritón

"Mujer desnuda rodeada de todas las flores, Viridiana";
óleo sobre tela; 70 x 130 cm; 2014. Detalle.

"Naturaleza viva, intensidad de vivir, Mariana"; 130 x 70 cm.; 2014. Detalle.

IMÁGENES DE INTERIORES

Antonio Gritón

SECCIÓN PLÁSTICA

Antonio Gritón

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)
www.iiisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, DF Tel. +52(55) 5622 0097, Fax 5622 0092. correo-e: antonio.ibarra@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXVI, Nueva época, núm. 63, enero-marzo, 2015.

El número 63 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en febrero de 2015. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de GRUPO COMERCIAL E IMPRESOS CONDOR, S.A. DE C.V., Norte 178 no. 558, Col. Pensador Mexicano, Delegación Venustiano Carranza, México, D.F. Tel. +52(55) 1114 9832



ÍNDICE

2 Presentación

Dossier

Instituir quehaceres. La universidad y las profesiones: procesos que se entrecruzan

5 Eduardo Remedi

Razones y azares. Conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1975

11 Adela Coria

Profesiones, profesores y creencias en la formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba

35 Marcela Águeda Sosa

La irrupción del Movimiento Moderno como cambio de paradigma en la arquitectura y la resistencia en el ámbito académico

55 Viviana Miglioli y Silvia Szejer

Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa, entre el desarrollo estabilizador y el neoliberalismo

79 Jorge Gastélum-Escalante

Documentos

“Deben ser los gorilas, deben ser” o la actitud dividida de Argentina frente a la libertad vs. la solidaridad constante de la unión universitaria latinoamericana

99 Analhi Aguirre

Plástica

Mujeres desnudas, paisajes y seres de otros mundos

106 Antonio Gritón

2 Presentación

Las profesiones universitarias, como expresión de la legitimidad social de la institución educativa, expresan una mirada de procesos de conformación, transformación y articulación de sujetos sociales, procesos intelectuales y luchas de paradigmas del conocimiento que trascienden la graficación curricular de conocimientos. Los saberes especializados, como respuesta a demandas del mundo profesional, constituyen la expresión del vínculo entre el mundo del conocimiento y su asignación en tareas sociales de las instituciones universitarias. No son terreno neutro, como conocimiento aplicado y útil, sino ámbitos de definición de orientaciones que los claustros universitarios asumen y expresan en profesiones reconocidas como validación social de su quehacer intelectual.

En este dossier, compilado por Eduardo Remedi, se aborda desde una tétrada de profesiones en dos ambientes institucionales y épocas diferenciados, los procesos de constitución de saberes profesionales en ámbitos universitarios entendidos como un complejo sistema de interacciones sociales, dramáticos contextos políticos y acusados debates intelectuales.

Las marcadas diferencias entre saberes de médicos, arquitectos y pedagogos, en el contexto argentino, frente al proyecto formativo de agrónomos inscritos en una próspera región agrícola de México, marcan un contrapunto relevante para reflexionar sobre el valor contextual de los proyectos de legitimación universitaria. En todos los casos, las transformaciones curriculares no sólo responden a una trama de requisitos económicos y sociales que devienen de la modernización de ambos países, sino también de las experiencias de gestión universitaria marcadas por una tradición de lucha social y política. Y es en la segunda posguerra que las economías latinoamericanas se inscriben en un ciclo de modernización que demanda saberes técnicos, pero también en una expansión del Estado social que requiere formar profesionales de la salud, edificadores de ciudades modernas, educadores de ciudadanía y modernizadores de la agricultura tradicional. Empero, los actores sociales de tales requerimientos no son pasivos frente al contexto político y se convierten en protagonistas dinámicos de luchas sociales y proyectos de inclusión. En un punto, las nuevas prácticas profesionales se encuadran en un tejido de tensiones políticas que dan un nuevo activismo a los profesionales universitarios cuando someten a crítica el papel de una universitaria puramente formadora de técnicos.

Seguimos el proceso de intelectuales y técnicos, a través de prácticas formativas en contextos modernizadores compulsivos, entre gobiernos autoritarios, requerimientos de política pública y demandas del mercado profesional. Una lectura rica, compleja y refrescante del pasado reciente de la universidad latinoamericana.

Del archivo de la UDUAL recatamos la memoria de los avatares universitarios argentinos, centrado en el episodio de la “Noche de los Bastones Negros”, que hizo transparente la intolerancia y violencia de sectores autoritarios muy claramente revelados al amparo del gobierno de Onganía, que definieron una actitud política de larga data en la sociedad argentina: el “gorilismo”. La violencia desatada contra los universitarios –peronistas o no– ejemplifica una división profunda de la sociedad argentina, la persistencia de un pensamiento conservador, centrado en los intereses de minorías que se definen contra el populismo, el latinoamericanismo y la solidaridad universitaria. De la correspondencia conservada en el repositorio de la UDUAL, Aguirre reconstruye imagen y discurso de un episodio dramático en la vida universitaria, pero también de los trazos de una solidaridad regional que reivindica el latinoamericanismo de los universitarios, en la persona del entonces secretario de la UDUAL Efrén del Pozo, haciendo propia la causa de los otros. Una actitud que se extraña pero que no ha sucumbido en un mundo de competencia global. Hacemos de la memoria un ejercicio de identidad universitaria y razón emblemática de nuestra Unión.

Cierra nuestra edición, en la sección de plástica, la colaboración de Antonio *Gritón* quien con desenfado ha hecho del color forma, movimiento y luminosidad. Al *Gritón* se le puede remitir a Matisse, a Chagall y a Chucho Reyes en su construcción de texturas, la resplandecencia de sus colores y las formas no gravitables de cuerpos y objetos, pero sobre todo a un sentido mexicano del color. Ahora ha recurrido a una paleta menos brillante pero no menos expresiva de paisajes, objetos asimétricos y coloridos, así como sujetos tramados en el mundo de trazo, color y luz de una naturaleza abigarrada. De los paisajes de embarcaderos al dramatismo de Ayotzinapa, el color desdibuja y construye ambientes. La mujer, se objetiviza en texturas de continuidad floral con los trazos de color, se subjetiviza en la fuerza de cada pasión implícita –furia, ausencia, relatora de vida—y se desnuda entre gruesas caídas de pincel. El *Gritón* encuentra, en la fuerza sonora del color, la manera de transmitir pasiones y tensiones. Completa la sección Plástica el texto que Gabriela Galindo preparó para la exposición en octubre de 2014.

Antonio Ibarra
Director



Instituir quehaceres.

La universidad y las profesiones: procesos que se entrecruzan

Desde sus orígenes, la universidad como ‘comunidad de profesores y académicos’ sostuvo como tarea básica la formación de profesionales y su legitimación vía el otorgamiento de títulos y certificados. Esta tarea: formar profesionales que la sociedad requiere, se expresó de diferentes maneras según territorios y épocas en donde las instituciones de educación superior se asentaron y acorde a lo que socialmente se requería y entendía por profesión. Conforme a la particularidad de cada profesión: ser médico, filósofo, arquitecto, psicólogo, etc., y de acuerdo con las prácticas y saberes presentes en cada sociedad, se destacaron uno u otro aspecto de lo que se considerase como esencial para tal quehacer prevaleciendo según los casos aspectos conceptuales, metodológicos o técnicos; aprendizajes de tipo artesanal o libresco; o la apropiación de definiciones, conceptos o el desarrollo de destrezas, habilidades, etc.

A medida que se diversificaron y complejizaron los quehaceres profesionales existentes se buscaron formas institucionales de seleccionar y organizar su enseñanza, y la apropiación por parte de los alumnos. Así las instituciones de educación superior fueron estableciendo las características que debían portar los futuros profesionales de acuerdo con los saberes y habilidades socialmente requeridas. Para alcanzar tal propósito seleccionaron y organizaron los contenidos de enseñanza pertinentes para cada profesión y diagramaron e instituyeron las formas y recorridos de aprendizajes de los alumnos. Estas características sistematizadas, desarrolladas e implementadas por las universidades fueron dando cuerpo y coherencia a las futuras prácticas de formación que se instauraban a través de la conformación de planes y programas de estudio. Planes y programas que diseñados desde la institución pretenden normar y reglamentar las prácticas existentes al interior de los establecimientos a fin de cumplir con el mandato social de formación de futuros profesionales.

Estas disposiciones de planificación de las prácticas conocidas como currículos explícitos o plan de estudios, sostenidas en el mejor de los casos en algún criterio de racionalidad técnica y encontrada en la mayoría de los procesos curriculares observados como listados de materias a cubrir por el alumno, pocos datos ofrecen para percibir y comprender, comparar y analizar cómo se forman los profesionales en las universidades: desde qué criterios, con qué prácticas, bajo qué perspectivas, con qué visiones, etc. Desentrañar lo implícito en la formación profesional atendiendo a los procesos curriculares que las instituciones instauran, obliga a atender y leer procesos complejos que van desde pensar a las universidades como cajas de resonancia del entorno social en que desarrollan su actividad y, por tanto, liadas y comprometidas con las visiones que ahí se desenvuelven. Implica aceptar que las profesiones no son monolíticas y que incluyen en su accionar concepciones y prácticas caducas, dominantes y emergentes metabolizadas en lo social y tensionadas en las prácticas expertas que se configuran.

Comprender el desarrollo de las profesiones obliga su vez, a observar los sujetos que en las universidades realizan la formación de futuros profesionales, analizando las perspectivas de trayectorias personales, académicas, sociales que ponen en juego en la implementación. Para tal efecto es importante reconocer trayectorias de docentes y autoridades: época y lugares de formación, compromisos sociales e institucionales asumidos, grupos y asociaciones de pertenencia, etc., para acercarnos a algunos de los implícitos comprometidos y poco atendidos en el desarrollo curricular de una profesión. En el mismo nivel habrá que observar y analizar a los alumnos: composición, trayectorias y formaciones previas, expectativas en relación a la institución formante y su futuro como profesional, etc., que arrojen información sobre el actor central del proceso y permita comprender posibilidades y desarrollo de las profesiones y sus futuros.

Estos son algunos aspectos de los múltiples que entrarán en juego en la puesta en marcha de un currículo de formación profesional que se desplegará en un establecimiento concreto, con actores específicos y tensiones diversas que devienen de la propia institución, así como del contexto socio histórico en el que se inscriben.

Es interés de este número de Universidades mostrarlo en algunas de las variables señaladas y en cuatro profesiones: arquitectura, medicina, pedagogía y agronomía desarrolladas en tres universidades diferentes ubicadas en Buenos Aires y Córdoba, Argentina y Sinaloa, México. Universidades significativamente relevantes en la formación de profesionales en la áreas señaladas y que mostrarán vía las investigaciones realizadas y condensadas en los artículos del dossier, que la formación profesional en las universidades es mucho más que el establecimiento de competencias de un perfil profesional o el diseño de un plan de estudios basado en alguna racionalidad técnica. La formación conlleva y articula variables institucionales, contextuales, lugares y posiciones de sujetos, grupos, etc. La formación compromete posiciones teórico-ideológicas y formas de acción que van más

allá de un diseño novedoso. La formación involucra aspectos socio históricos de diferentes escalas que es imposible no contemplarlos y que alcanzan lugares que van del aula, el laboratorio a la universidad como institución global insertada en un contexto particular.

Estas variables y procesos podrán leerse y revisarse en los siguientes trabajos. El artículo de Adela Coria: “Razones y azares. Conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1975”, relaciona procesos institucionales y la confluencia en ellos de sujetos pertenecientes a tres grupos generacionales que permiten comprender la conformación de la pedagogía académica en la UNC entre 1955 y 1975. Se ponen de relieve en ese sentido condiciones estructurales, conflictos y clivajes institucionales y los avatares de los itinerarios biográficos de mujeres y hombres que se traman a veces de modo azaroso, haciendo posible la configuración de diferentes versiones en la disciplina académica, en un período marcado por eventos críticos en el campo político nacional y local que atraviesan la vida universitaria, que oscila entre el imaginario de recuperación de la autonomía universitaria y su abrupta clausura.

Para el caso en estudio, constituye un eje analítico en esos veinte años las formas ambiguas y escurridizas en que se produce la transmisión y herencia de un legado político-académico entre generaciones con sus implicancias específicas en el campo institucional universitario.

Águeda Marcela Sosa en el artículo: “Profesiones, profesores y creencias en la formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba”, expone los principales aportes de un estudio acerca de la formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. El trabajo se realizó en momentos en que se observan tensiones por efecto de la confluencia de factores que afectan a la profesión médica en la actualidad y por las derivaciones de las políticas de acreditación universitaria. Se abren un conjunto de puntos de vista de profesores adscriptos a la carrera desde posiciones diferenciadas, en los que pueden despejarse los contenidos simbólicos en juego en representaciones y estrategias de los diferentes grupos.

Se plantean los modos en los que se articulan perspectivas en relación a la profesión y a la enseñanza de la medicina, en momentos en que los cambios curriculares e institucionales reconfiguran prácticas históricas, pudiendo observarse procesos de crecimiento, fragmentación e integración, formulando un conjunto de nuevas necesidades y formas de resolución inéditas.

El artículo de Viviana Miglioli y Silvia Szejer, “La irrupción del Movimiento Moderno como cambio de paradigma en la arquitectura y la resistencia en el ámbito académico”. Este caso de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, prueba una reflexión epistemológica desde la perspectiva de Thomas Kuhn y Pierre Bourdieu sobre un campo disciplinar esquivo, como lo es el de la arquitectura. Se trata de explicar cómo la irrupción del Movimiento Moderno en el

campo profesional y en especial en el campo académico, es un proceso similar también, a otros países de Latinoamérica. En Argentina, su consolidación coincide con la creación de la actual Facultad de Arquitectura y Urbanismo (hoy también de Diseño), en la Universidad de Buenos Aires y como resultado de las luchas que se despliegan en el campo disciplinar, triunfando las nuevas ideas a mediados de los años 50. No deja de revisarse a lo largo del período el impacto que esos cambios tuvieron en las estrategias didácticas adoptadas para la enseñanza de la disciplina, y deja abierto el interrogante acerca de las persistencias de las tradiciones en el dispositivo por excelencia para la enseñanza del proyecto, que es el taller.

Cierra este dossier el trabajo: “Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa, entre el desarrollo estabilizador y el neoliberalismo” de Jorge Gastélum-Escalante. El artículo trata la evolución de la profesión de agrónomo, entre 1961 y 2005, en la hoy Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Son ocho momentos ligados a reformas curriculares: 1961, en la fundación es un agrónomo subprofesional; 1965, refundación que eleva la carrera a licenciatura en ingeniería agronómica; 1969, el plan adaptado que equiparó a bachilleres con agrónomos; 1972, el plan piloto que redepartamentalizó a la ESA; 1982, inicio del declive matricular; 1992, refundación en el marco de la globalización; 1996, elevación de la escuela a facultad; y 2005, afiliación de la facultad a la política gubernamental educativa y agropecuaria. Las refundaciones manifiestas en los cambios curriculares reflejan la evolución del mercado laboral en relación con la política educativa y agropecuaria del país, y propician tipificaciones profesionales acordes con las necesidades de las diversas coyunturas.

Esperamos que estos cuatro trabajos ayuden a pensar la formación profesional desde otro lugar, con otra intención y que vuelva la tarea que cotidianamente despliegan profesores y alumnos una actividad más reflexiva y creativa.

Eduardo Remedi
DIE-CINVESTAV. México



Convocatoria



Tema: Universidad y ciudadanía en América Latina y el Caribe

Revista Universidades

Número 64, abril-junio de 2015

Fecha límite de recepción de artículos: 12 de marzo de 2015

Coordinador del número:

Armando Alcántara

Universidad Nacional Autónoma de México

Por muchos años las sociedades occidentales contemporáneas (tanto en los llamados países desarrollados como los que se denominan "en vías de desarrollo"), han tenido como algunos de sus principales propósitos la promoción y consolidación de la ciudadanía. A ésta se le considera un indicador del grado de desarrollo social de una nación y uno de los instrumentos más efectivos para la convivencia entre los individuos. El respeto a los derechos del ciudadano expresado, entre otros, en el voto libre y secreto, la democracia representativa, la libertad de expresión, y la libertad de profesar una creencia religiosa, constituye uno de los bienes más preciados de los Estados modernos.

Aunado a lo anterior, también se ha considerado a la educación como el vehículo por excelencia para transmitir y fortalecer tanto los valores como el ejercicio de los derechos ciudadanos. Por ello se ha buscado diseñar e implementar currículas que propicien la adquisición de esos valores en los estudiantes desde los años de la educación obligatoria. Sin embargo, es necesario que la educación para la ciudadanía continúe a todo lo largo de los demás niveles y tipos educativos, incluyendo el universitario. Si bien el ejercicio de la ciudadanía ha de ocurrir en el seno de la sociedad, la universidad -en tanto sitio en el que tienen lugar el estudio y la libre discusión de las más variadas formas del pensamiento humano e incluso se le considera como la conciencia crítica de la sociedad- es un lugar muy adecuado para llevarla a la práctica, fortalecerla y hacer conciencia de su importancia entre todos los que integran el conglomerado universitario. La ciudadanía en la universidad también se puede ejercer en su interior, en la búsqueda de formas cada vez más democráticas y representativas en la toma de decisiones y el pleno ejercicio de los derechos de estudiantes, académicos y trabajadores, entre otras de sus principales expresiones.

En este número se pretende contar con trabajos de alto rigor académico que constituyan experiencias y reflexiones en torno a la contribución de las universidades a la promoción y el fortalecimiento de la ciudadanía en los países de la región latinoamericana y caribeña.

Sólo se aceptan trabajos inéditos. Cada artículo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité de Redacción, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta los criterios editoriales para colaboradores (versión impresa pp.111 y 112 de esta edición y en la página web: <http://www.udual.org/revistauniversidades/criterios.html>)

Razones y azares. Conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1975

1. Introducción. La conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba supuso inscribir las trayectorias e intervenciones protagónicas de sujetos de tres grupos generacionales en procesos institucionales específicos muy marcados por la historia política nacional y local.

En este apartado introductorio daremos cuenta de referencias conceptuales que orientaron el estudio atendiendo al recorte de este trabajo: las formas ambiguas y escurridizas en que se produce la transmisión y herencia de un legado político-académico entre generaciones con sus implicaciones específicas en el campo institucional universitario.

1.1 Razones y azares

Construimos una perspectiva teórica que nos ayudó a tramar procesos institucionales, político-sociales y sub-

jetivos, orientando nuestra búsqueda a dar visibilidad a los modos particulares de configuración de la disciplina académica que no podían inferirse en nuestra hipótesis de modo directo de los planes o programas de estudio y resistían a esfuerzos explicativos de los procesos como producto de decisiones totalmente conscientes y transparentes.

Fuera de una lectura causal unívoca, para comprender los movimientos, cambios, rupturas y discontinuidades dentro del campo académico –como puede estudiarse en otros campos– apelamos a la idea de la confluencia de ciertas condiciones objetivas y aquellas

subjetivas que condensan historia social pero también son en buena medida azarosas.

En palabras de Bourdieu, “Fruto de la propia estructura del campo, es decir de las oposiciones sincrónicas entre las posiciones antagónicas (dominante/dominado, consagrado/novato, ortodoxo/herexe, viejo/joven, etc), los cambios que acontecen continuamente ...son en gran medida independientes en su principio de cambios externos que pueden parecer determinarlos porque los acompañan cronológicamente aun cuando parte de su éxito posterior se deba a esta concurrencia ‘milagrosa’ entre series causales –en alto grado– independientes” (Bourdieu, 1995: 355).

Pensado desde la constitución subjetiva inconsciente o desde la concepción bourdiana del *hábitus* que explica los movimientos del sentido práctico (Bourdieu, 1991), las razones no razonadas juegan un papel fundamental para comprender los derroteros personales y colectivos, signados en muchos casos por escisiones o fracturas en los procesos biográficos que terminan por expresarse en bifurcaciones de trayectorias solo comprensibles a la luz de la confluencia de subjetividad e historia política.

En ese sentido, la historia de una vida y también de la vida académica sería la reconfiguración nunca acabada de “historias”, divergentes, superpuestas, y su inteligibilidad es posible echando mano a la temporalidad como principio (de Coninck y Godard, 1989: 24-25).

1.2 “Hacer época” en el campo académico: de luchas, transmisiones y herencias

En el encuentro institucional, y en su historia, se producen movimientos de transmisión y herencia, pero siempre entre generaciones que de un modo u otro se ven dispuestas a “hacer época”. Debimos objetivar dos procesos complementarios y por momentos contradictorios aunque mutuamente configurantes: el de la lucha entre generaciones y el de la transmisión y reinención del legado de una a otra.

Luchar por “hacer época” sería el motor de la historia de un campo. Aunque cita extensa, vale la pena aquí traer la textualidad del pensamiento de Pierre Bourdieu: “No basta –propone el sociólogo– con decir que la historia del campo es la historia de la lucha por el monopolio de la imposición de las categorías de percepción y de valoración legítimas; la propia lucha es lo que hace la historia del campo; a través de la lucha se temporaliza. El envejecimiento de los autores, de las obras, de las escuelas es algo muy distinto del producto de un deslizamiento mecánico hacia el pasado: se engendra en el combate entre aquellos que hicieron época y que luchan por seguir durando, y aquellos que a su vez no pueden hacer época sin remitir al pasado a aquellos a quienes interesa detener el tiempo, eternizar el estado presente; entre los dominantes conformes con la continuidad, la identidad, la reproducción, y los dominados, los nuevos que están entrando y que tienen todas las de ganar con la discontinuidad, la ruptura, la diferencia, la revolución. “Hacer época” significa indisolublemente “hacer existir una nueva posición” más allá de las posiciones establecidas, por “delante” de estas posiciones, “en vanguardia”, e, introduciendo la diferencia, producir el tiempo”. (Bourdieu, 1995: 237).

&

Esta perspectiva rebasa la idea de pasaje naturalizado de viejos a jóvenes, de “don” o legado con recepción pasiva, para poner el acento en el esfuerzo del heredero para convertirse en tal.

Si en el campo artístico esta lógica es explicativa de la emergencia de autores faro respecto de un universo abierto de consumos culturales, la lucha y los procesos de transmisión y reinención de la herencia cultural entre generaciones tienen implicaciones específicas cuando se los intenta analizar en el campo universitario, pues este en un marco continente de las que se suponen apuestas colectivas, institución que da identidad y pertenencia (Remedi, 2008) y se temporaliza en una dinámica que supone junto con las discontinuidades, permanencias y coexistencias, que permiten pensar con mayor fuerza en los vínculos inter-generacionales.

En sentido amplio, al referir a la transmisión nos situamos en los siempre ambiguos y escurridizos procesos de marcaje y determinación entre pasados en los que operan sujetos que inscriben en un deseo y trazan huellas hacia el porvenir –en planos superpuestos que articulan voluntades de incidir y procesos inconscientes– y la posición activa de quienes juegan en el lugar de herederos, que se ligan, “repiten” (Remedi, 2004: 34)¹, pero a la vez marcan diferencias con ese pasado, con esos sujetos.

Esta perspectiva rebasa la idea de pasaje naturalizado de viejos a jóvenes, de “don” o legado con recepción pasiva, para poner el acento en el esfuerzo del heredero para convertirse en tal. La herencia, así, solo puede pensarse como “una adquisición apropiativa” que en términos de René Kaës (1996: 14-15) retomando a Freud, significa poner el acento en la doble condición de ser sujeto de una herencia y de la diferencia que el sujeto introduce en lo que recibe, en este caso de los académicos que marcaron caminos, los antecedieron, o con quienes se coexiste, en las apuestas institucionales.

Lucha y sujeción a la cadena de las generaciones sería el rasgo identitario de una condición en la institución universitaria: la de hacer época en un mundo de referencias en el que el sujeto se constituye en beneficiario y heredero y a la vez marca su signo de distinción del conjunto intersubjetivo.

Como sostiene Remedi (2008: 35), “...en la mayoría de los casos o de las etapas de la vida de una institución,



prevalece una visión dominante que tiene mayor legitimidad para imponerse, creando la ilusión de que existe una visión única y con frecuencia coherente de la vida institucional. Sin embargo, sobre todo en el momento de institucionalización de nuevas prácticas, donde aún no cristalizan ni se funden y confunden historias individuales y grupales, la relación entre los actos y su significación es más problemática y difícil de encontrar en un sentido único armado institucionalmente”. Allí el vínculo entre la historia individual con el orden imaginario institucional es cuya reconstrucción supone reconocer cómo el sujeto “...dispone, reacomoda, transfiere y transforma los significados institucionales y sociales que le son accesibles...” (Remedi, 2008: 36).

Es preciso en este análisis poner de relieve la noción de temporalidad en que se despliega todo proceso de transmisión inter-generacional, rechazando la visión de que se trata de una historia pre-figurada totalmente en el pasado y por lo tanto predecible de antemano pero reconociendo a la vez sus instancias de emergencia, las formas transformadas en que opera la huella de los que nos preceden.

Nada más lejano a la idea de una simple “sucesión” cuando vemos reaparecer huellas de gestos que remi-

ten a otra escena, que parecían olvidados, superados, o cuando se trata de lo que podemos interpretar como un "... tiempo rechazado, período cuya proximidad lo hace sumamente peligroso para no ser 'olvidado' ". (De Certeau, 1995: 80-81; 91).²

Ahí cuando en el campo universitario lo dominante es la circulación de formas de actuación más o menos reguladas e ideas bajo diversos dispositivos, ahí cuando observamos su rechazo, interrogamos si no obstante no se producía un cierto marcaje, en el sentido de que cabía suponer un registro de "gestos minúsculos" que modelan el pensamiento y las prácticas de modo imperceptible (De Certeau, 1995: 29), esas huellas que se transmiten y de las que se apropian los elegidos por quienes están en posición de transmisión así como por quienes se reconocen como sus destinatarios (Kaës, 1996). Como advierte Cornaz (1998: 39), lo que convoca a los hijos a reflexionar no es el espectáculo del mundo, sino una pregunta que se apropian a partir de una palabra paterna, es decir, "una palabra que les es dirigida".

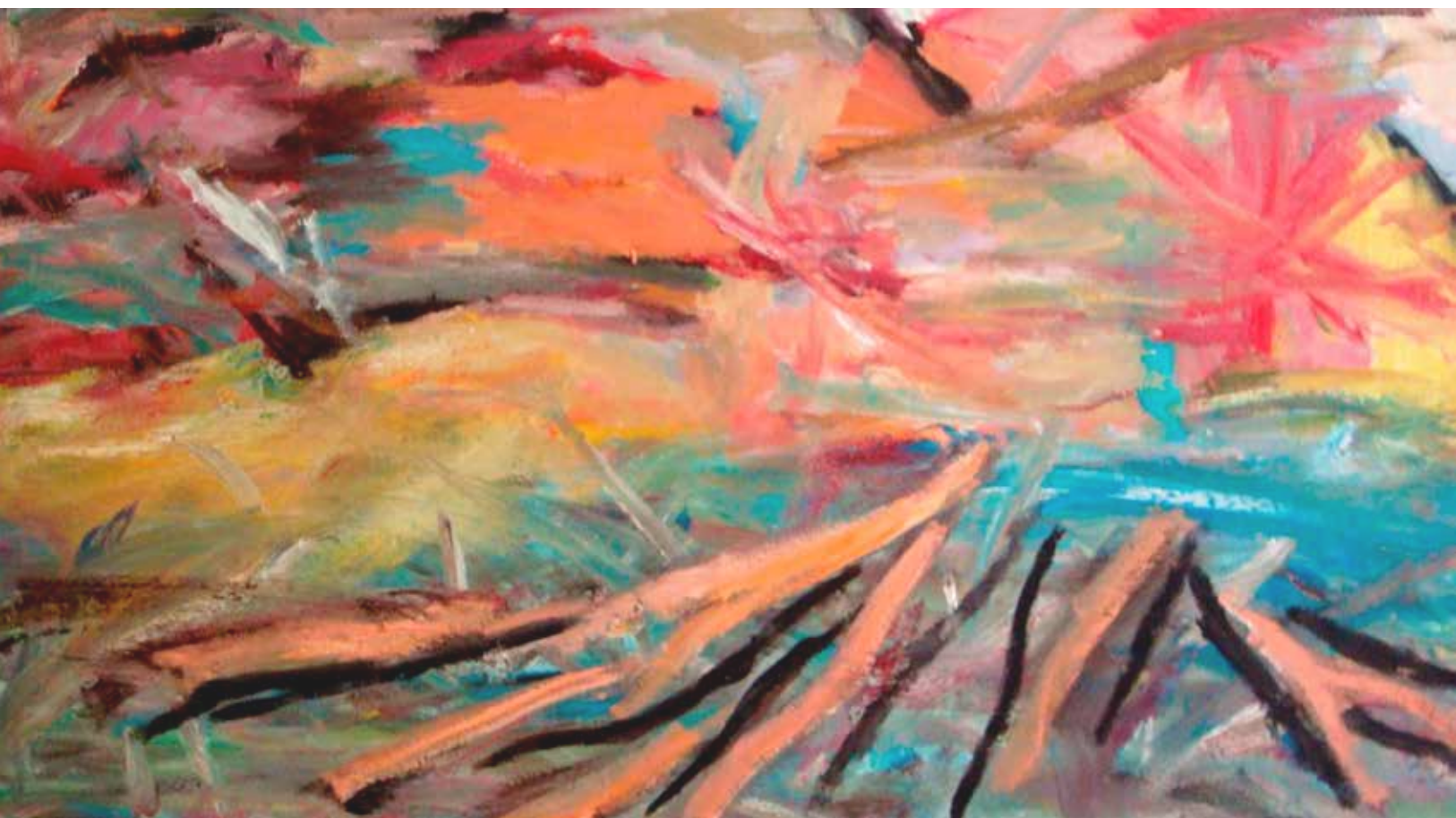
En estrecha relación entre una visión sobre la temporalidad, el vínculo entre generaciones y las huellas que se van trazando en procesos de transmisión, nos apropiamos de la idea de que "Nada puede ser abolido que no aparezca, algunas generaciones después, como enigma, como impensado, es decir, incluso como signo de lo que no pudo ser transmitido en el orden simbólico". (Kaës, 1996: 60-61).

Las instituciones, siguiendo la idea de Pierre Legendre (1996: 160-163), serían espacio de despliegue del "orden político de las filiaciones", espacio de estructuración de un "(...) vínculo político vital (...): vivimos *en el nombre de*."

En una institución universitaria y entre generaciones, de eso se trata este relato.

2. Narrar una historia académica

La indagación de estos procesos en el campo universitario supuso un trabajo interpretativo de construcción de una



trama de una multiplicidad de referencias –entrevistas, documentos institucionales, biografías, autobiografías, imágenes en documentales, publicaciones periódicas– que aspiró a ser, antes que señal empírica de lo vivido, un lugar de configuración activa de sentidos que en este artículo se exponen a la crítica.

Esos sentidos se fueron anudando desde el mismo recorte del campo empírico del estudio, el campo institucional, espacio de relaciones sociales raramente idílicas –un campo de luchas– que establece fronteras entre su adentro y el afuera desde las que es posible la construcción de clausuras y alteridades, ideales e interdicciones, escritura de una novela institucional (Remedi, 2008), que precisamente es la que va tramando los vínculos intersubjetivos entre generaciones y en el interior de cada una de ellas. Proponemos el esfuerzo de comprender este breve relato imaginando tras su huella una “novela familiar” en sentido freudiano (Freud, 1909, 1979), desde el “mito de nacimiento del héroe” hasta ese “algo extraño [que] forma parte de la familiaridad”, un “conflicto interminable” (De Certeau, 1993: 319-320), que en nuestro caso, mostrará el lugar ocupado por unos y otros en un ámbito institucional destinado a trascender a sus sujetos.

La universidad como “institución de vida”³ tiene en ese sentido función estructurante en los procesos de construcción identitaria que se producen en los avatares de la escritura de esa novela,⁴ en la que se despliegan procesos de carácter estructural en simultaneidad con momentos-acontecimientos generativos en el devenir cotidiano, soporte o disruptivos en relación con las tendencias históricas fundacionales.

Estas páginas tratan de los que he construido como sentidos principales de esos procesos de transmisión, adoptando como criterio de exposición el recorte temporal que permite hacer visible las relaciones entre tres grupos generacionales identificados, como aquellos que se configuran intrageneracionalmente, por diversas circunstancias y adscripciones político-académicas.⁵

Iniciaremos por una caracterización general de los procesos político-académicos para luego referenciar al-

gunas resonancias en el plano de los sujetos, la disciplina académica y los procesos de transmisión.

2.1 Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas

La inestabilidad, confrontación y exclusión políticas fueron rasgos consustanciales de veinte años de historia nacional entre 1955 y 1976, situación que marcó decisivamente a las universidades nacionales y a la de Córdoba en particular. Los acontecimientos políticos disruptivos en la vida académica hicieron oscilar a la universidad entre creaciones y apuestas intelectuales variadas y fortísimos clivajes institucionales, con huellas de exclusiones y al mismo tiempo, la consolidación de los estudiantes y de los docentes como actores políticos. (Coria, 2013).

Avanzado 1955, los claustros académicos y la ciudad seguían registrando los efectos del cimbronazo político nacional de la autodenominada “Revolución Libertadora”, movimiento cívico-militar que derrocó al segundo gobierno del General Juan Domingo Perón, y abrió el largo período de la resistencia peronista con el líder en el exilio.

La vida universitaria se vio especialmente impactada por múltiples y contradictorias medidas político-

académicas en la segunda mitad de los 50, que oscilaron entre la intervención de la universidad⁶ con la exclusión de sectores peronistas de los concursos docentes –en este tiempo, fuertemente connotados políticamente– hasta aquellas que habilitaron la que podemos interpretar como una etapa de re-fundación reformista de la vida académica (Coria, 2001), con la recuperación de los principios de autonomía, co-gobierno y libertad de cátedra, acuñados en la Reforma de 1918.

Después de las depuraciones iniciales, poco a poco se fue recuperando la institucionalidad universitaria reformista, aunque con disputas políticas de relevancia, como la confrontación conocida como “Universidad Laica o Libre” en 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi. El golpe de estado del general Juan Carlos Onganía en 1966 vuelve a abortar las transformaciones reformistas sostenidas durante el corto gobierno de Arturo Illia, hasta la recuperación democrática con el triunfo de Héctor José Cámpora en 1973, que abrió nuevos desafíos en una convulsionada vida universitaria, para luego llegar a una clausura definitiva anticipada en 1974 y que termina por concretarse con el sangriento golpe cívico-militar de 1976.

Desde un esfuerzo por vincular distintos actores y niveles de análisis –político nacional, local, específicamente universitario– buscamos poner de relieve ahora ciertas condiciones que hicieron posible dejar atrás las mutuas exclusiones y pasar desde un encapsulamiento inicial de la actividad universitaria a la recuperación y también re-significación del sentido crítico de aquel movimiento reformista de 1918, admitir la conflictividad esencial de la vida académica en tanto lugar de despliegue de actores políticos y advertir también el gesto de los universitarios de contestación ante las imposiciones gubernamentales.

2.2 Nuevas condiciones académicas en la UNC en tiempo reformista (1955-1966)

Los años que llegaban fueron ricos, a la vez que altamente complejos, en materia de consolidación de las medidas políticas adoptadas en la universidad con la intervención.

&

Las pretensiones modernizadoras habían llegado a los claustros mediterráneos, como también se observaron en ese tiempo en la Universidad de Buenos Aires y en el mismo aparato científico-tecnológico nacional que generó sus propias instituciones como signo de apertura al desarrollo.

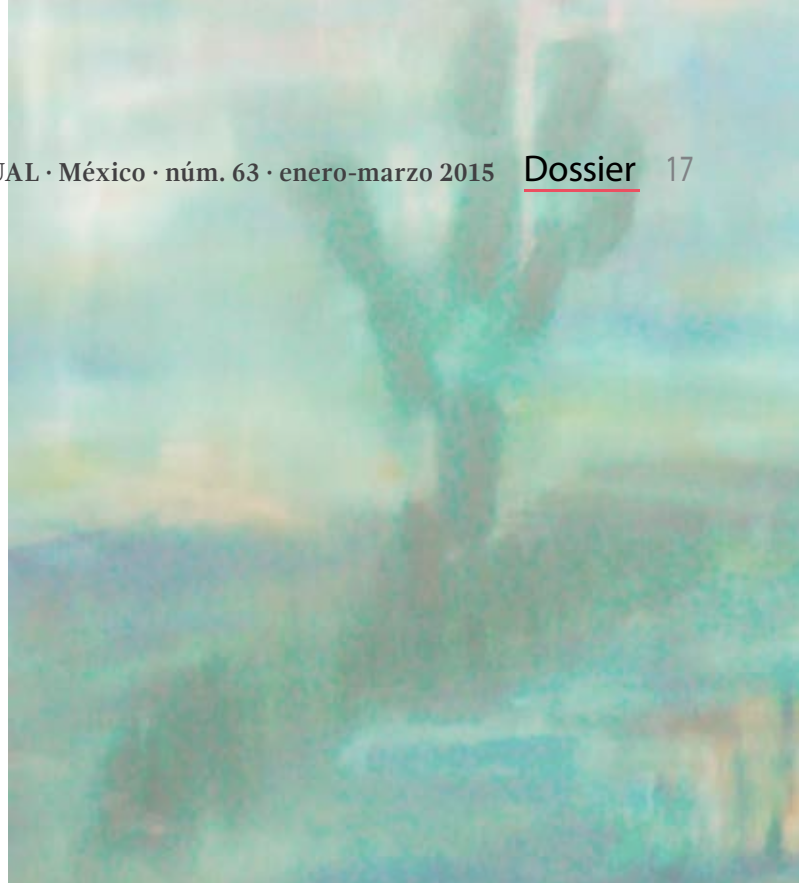
Entre mediados de 1956 y fines de 1957, un conjunto de decisiones de carácter regulativo modificaron sustancialmente la vida universitaria y perduraron desde entonces, a pesar de los profundos cambios políticos que se plantearon diez años más tarde con la nueva intervención a las universidades producto del golpe de Onganía.

De hecho, las variaciones académicas pusieron a tono a la universidad con los parámetros hegemónicos de progreso y confianza en el desarrollo de la economía, la ciencia, la tecnología que, con matices, se expresaba como un fenómeno extendido en las universidades nacionales y latinoamericanas, en un contexto en que los gobiernos latinoamericanos –con el auspicio de organismos internacionales– situaban en el “desarrollo” la clave del progreso para el mundo de posguerra. (Brunner, 1987: 29-66).

En esos años se avanzó en la organización del sistema científico-tecnológico que venía a encuadrar las actividades científicas dispersas. Los 50-60 se destacan en fundaciones de esta naturaleza, como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 y el Consejo Nacional de Desarrollo –CONADE– en 1961. (Southwell, 2003).

Con el emplazamiento de fábricas automotrices y el crecimiento demográfico, la ciudad de Córdoba entró sobre fines de la década en un camino decidido de modernización, que también se expresó en diversos planos de la vida colectiva urbana, aunque ella siguiera preservando signos de su larga tradición. (Gordillo, 1996).

Las políticas de las intervenciones rectorales se trazaron en un marco de transformación de dos condiciones estructurales –el crecimiento de la matrícula estudiantil y de la planta docente– condiciones que también tuvieron implicaciones en la adopción de medidas específicas en relación con el espacio disponible para el desarrollo de la actividad académica que se redefinió en sus nudos fundamentales. Siguiendo una tendencia general de la educación superior en el país (Cano, 1985), la universidad en su conjunto creció, aunque tras un breve lapso de decrecimiento entre 1956-1962 (UNC, 1970:25 y ss.).⁷ En-



tonces también crecía de modo leve aunque progresivo el núcleo de profesores de la Universidad de Córdoba (UNC, 1970: 75-81).⁸ Fue aproximadamente hacia 1961-1962, a posteriori de la sustanciación de concursos, que las dedicaciones simples se transformaron en dedicaciones completas o exclusivas a la universidad, generándose nuevas condiciones en el sentido de configuración de la denominada por José J. Brunner “profesión académica” (Brunner, 1987: 34-35).⁹

Sobre la base de esas novedosas condiciones estructurales y la reconfiguración del mapa de posiciones académicas, se avanzó en decisiones para la concreción del ideario re-fundacional reformista que se asumía heredero de la Reforma Universitaria de 1918, de las que destacamos como símbolos en esta instancia la recuperación de la autonomía a través del co-gobierno y los concursos universitarios, articulados en los nuevos estatutos de la UNC (1958) y la construcción de la Ciudad Universitaria.

Emulando experiencias internacionales, la existencia de una Ciudad Universitaria constituiría una condición de posibilidad para nuevas y más vigorosas realizaciones académicas, aunque para algunos sería a su vez una forma de hacer más controlables las históricas manifestaciones del estudiantado cordobés que desde 1918 venían tomando las calles de la ciudad. (Crespo, 1999: 185).

Al menos en los años 60 y 70, constituyó asimismo un espacio identitario clave en la conformación del clima académico-estudiantil que pasó a ser dominante en esa etapa.

2.3 La generación fundacional de los estudios pedagógicos en la FFyH

En los primeros años de la Facultad de Filosofía y Humanidades creada en 1946 los estudios pedagógicos estuvieron ausentes, si los pensamos sistematizados en una carrera discriminada en el marco de los estudios filosófico-humanísticos que se ofrecían en tiempos de los institutos, forma de organización inicial de esa unidad académica. Se habían incorporado iniciáticamente asignaturas pedagógicas para la formación de profesores en Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1953 los estudios pedagógicos asumieron su carácter de carrera articulada, diferencial de las otras que se dictaban en la Facultad, bajo el paraguas de la entonces definida como carrera de “Pedagogía”. En solo algunos meses, pasó a denominarse escuela y carrera de “Ciencias de la Educación”, una de

las cuatro de la Facultad. En 1954, cambiaba nuevamente de denominación por la de “Escuela de Pedagogía”, con correlativos cambios de asignaturas en el plan de estudio, para volver a sufrir tres modificaciones próximas en el tiempo, una a inicios de 1956, cuando se creó la carrera de “Psicología y Pedagogía”, otra en 1958, año en que se definió como carrera de “Pedagogía y Psicopedagogía”, dependiendo ya del nuevo Departamento de Pedagogía, y finalmente “Pedagogía” en 1962. Recién en 1969 se pasarán a constituir las modernas Ciencias de la Educación.

En cuanto a los perfiles formativos, los planes de estudio que acompañaron esas variaciones de denominación mostraron una pérdida progresiva del peso de la filosofía en la formación, el lugar relevante que pasó a tener la psicología y los movimientos de lo específicamente pedagógico en sintonía con esos cambios, hasta mostrarse en 1958 y sobre todo en 1962 en los planes que elabora el mismo Departamento de Pedagogía, como aquellos en que mayor reconocimiento relativo tienen las asignaturas pertinentes al campo disciplinario.

Esos cambios se establecieron en un marco de conflictividad institucional –con conflictos expuestos y otros silenciosos y larvados– en los que incidieron de modo simultáneo factores objetivos y subjetivos.

El ámbito particular de pedagogía en la Facultad de Filosofía desde 1956 y durante esos cortos pero significativos primeros años posperonistas, vio definir un cuerpo de académicos más o menos estable, con cuatro profesores de diversa procedencia. Provenían de Córdoba capital y del interior y de otros contextos provinciales, en uno y otro caso, coyunturalmente del extranjero: María Esther Saleme de Burnichon (1956), Adelmo Montenegro (1956), María Margarita Andrés (1957) y Juan Carlos Agulla (1959).

Llegaron a hacerse cargo de la enseñanza de la versión de pedagogía académica que ayudaron también a construir desde diferentes matrices experienciales y de formación. Encontramos en ellos una gran variación de experiencias individuales, formas de socialización temprana y en materia de formación, capital relacional



En ese marco, su ingreso en la academia cordobesa fue producto de un proceso de re-fundación institucional, caracterizado por un conjunto de medidas de carácter político-académico de negación simbólica del ideario peronista y de exclusión a través del mecanismo de los concursos que constituyó un evento crítico dentro de la institución.

Córdoba habría sido elegida por múltiples razones que incluyen a la vez que rebasan la explicación de su lugar como ciudad cuna de la reforma universitaria. Su paisaje, su ser lugar de paso, la ilusión prospectiva del progreso, el prestigio de su ser doctoral. También múltiples razones individuales o socio-políticas coyunturales que escapan a las estadísticas económicas y sociales e incluso al imaginario colectivo que llevaba años de sedimentación.

Las razones de su incorporación se diversifican: en parte, habrían sido buscados por carecer internamente de personal formado para hacerse cargo de la formación que se propiciaba, situación que perduró durante los primeros años de los 60. En parte, habrían sido convocados por efecto de las razones políticas a las que aludíamos y en parte también, llegarían sin mediaciones explícitas, para actuar una vocación formadora en un contexto de liberalidad política y creación intelectual que comenzaba

acumulado, posiciones en el campo político, aunque compartieron desde sus lugares los acontecimientos que en la historia nacional han sido como vimos de gran relevancia para la vida universitaria.

Las trayectorias dan cuenta de las formas singulares en que se construye la biografía y el que podemos imaginar como un telón de fondo circunstancial y común. En esas trayectorias los acontecimientos político-sociales de los diferentes tiempos recorridos se imbrican bajo la forma de eventos críticos (Coria, 2001).

El mundo común que hemos reconstruido ha sido el aprovechamiento de oportunidades formativas y de socialización en la vida política hasta los primeros años de la década de los 40 y la efectiva incidencia del peronismo en la vida de estos académicos, como la razón por la cual las trayectorias se bifurcan de la línea de inserción que se venía trazando como universitarios, para marcar su reincorporación post 1955 en un contexto de recuperación de la autonomía universitaria, como lo hicieron muchos intelectuales en el país.



Podemos entonces aproximarnos a ese “arte” común, desde la diferencia, combinando el registro que queda en los protagonistas de la historia con el texto de la palabra profesoral plasmado en los programas de estudio, que dieron cuerpo a aquel plan de “Pedagogía y Psicopedagogía” organizador académico en los primeros años de la década de los 60.

a generalizarse más allá de la aristocracia doctoral local, con la participación de los sectores medios en la vida académica.

Su inclusión aportó caso a caso y colectivamente de modo particular en ese proceso de institucionalización académica de la disciplina, en un contexto institucional que marcó las formas locales de entender la re-fundación universitaria. La actuación de los primeros académicos específicamente destinados a pedagogía fue de importancia por tres razones fundamentales. Por un lado, se sumaban a un conjunto de académicos de reconocido prestigio en la ciudad y más allá de ella, conformándose importantes redes de relaciones sociales y académicas. En segundo lugar, contribuyeron a construir ese prestigio desde sus trayectorias singulares de formación y experiencias de vida. Finalmente, se perfilaron como los profesores que marcaron la formación del primer grupo de alumnos numéricamente más relevante que egresó de la academia invistiendo un título profesional especí-

fico con proyección en relación con la misma academia sobre los años 70. Fue este último el grupo generacional que asumió la hechura de la pedagogía en una versión crítica, así como también dio lugar a otras expresiones que aunque no dominantes en el espacio institucional, sí reflejaron un marcaje diferente de la misma formación. Prospectivamente, los académicos que iniciaban su recorrido formador entre mediados y fines de los 50, también participaron en la formación de las jóvenes generaciones que ingresaron al concluir la década de los 60.

En síntesis, con ellos se abrió un proceso de transmisión específico de una investidura académico-profesional que como tal, hasta la fecha, muestra la vigencia de complejos mecanismos de auto-reproducción de los académicos de una disciplina preocupada particularmente en explicarlos y prescribirlos, como es la pedagogía.

Es crucial así el lugar que tienen los maestros fundacionales en todo proceso de institucionalización

disciplinaria, pues conforman grupos intelectuales que mediatizan la incorporación de las novedades. También destacamos la relevancia histórica que tuvo para la pedagogía local ese tiempo de estructuración de un mito fundacional (Enriquez, 1993), que ha sido operante hasta nuestros días.

Aunque reconocible como núcleo generacional por ciertos avatares que lo liga a los marcajes de época y coyunturas, los académicos iniciáticos no son ciertamente homogéneos en un conjunto de rasgos. Sin embargo, potenciando sus propias herencias en su actuación conjunta en un contexto institucional que se re-fundaba, los maestros iniciáticos recuperaron huellas de sus trayectorias previas a su ingreso y construyeron modos de hacer singulares en encuentro con las condiciones y oportunidades de la vida institucional permeada por los avatares políticos nacionales y locales. Cada uno de ellos transmitió gestos reconocibles de su impronta personal, construida como matrices de las que sólo registraremos algunos fragmentos, los que entendemos principales.

En contrapunto, el “arte de vivir” según “modelos intelectuales” (Bourdieu y Passeron, 1993:59), no fue un acto homogéneo, como sociológicamente puede generalizarse. Cada maestro ocupó un lugar diferencial en el imaginario del grupo estudiantil, fundamentalmente, por la apropiación de los gestos que se pusieron en juego en los actos de transmisión. Podemos entonces aproximarnos a ese “arte” común, desde la diferencia, combinando el registro que queda en los protagonistas de la historia con el texto de la palabra profesoral plasmado en los programas de estudio, que dieron cuerpo a aquel plan de “Pedagogía y Psicopedagogía” organizador académico en los primeros años de la década de los 60.

2.3.1 El aprendizaje de la crítica en las prácticas formativas en didáctica

María Esther Saleme de Burnichon fue elegida por sus discípulos como “la” maestra que contribuyó con su práctica pedagógica a la conformación del espíritu crítico

dominante en la pedagogía en los 70. El compromiso político de María Saleme en el ámbito universitario fue una impronta que marcó su posicionamiento a la vez que diferenciación en el campo académico, fundamentalmente a mediados de los 60. Precisamente, en 1966 cuando es separada de la universidad por los efectos del golpe militar de Juan Carlos Onganía en las políticas universitarias. La transmisión a las nuevas generaciones en formación de este gesto, es recuperada en la memoria reconstructiva de los protagonistas.

Las clases de Didáctica General y Especial con “la Burnichon”¹⁰ son especialmente recordadas por la mayoría de los entonces estudiantes, pero fundamentalmente, por quienes pasaron luego a ocupar posiciones docentes en éste como su campo principal de interés.

Según los programas a los que hemos podido acceder,¹¹ las preocupaciones en el campo didáctico –marcadas por una perspectiva de reflexión filosófica– remitían en aquel tiempo iniciático a una especial combinación de la pedagogía científica por entonces dominante con un fuerte reconocimiento a los aportes más avanzados de la psicología de época –fundamentalmente en las versiones francesa, americana y suiza– desde donde interpretamos,





la didáctica encontraba justificación. Con autores como Newcomb, Pieron, Woodsworth, Pavlov, Merleau-Ponty, Piaget, Bresson, Ancona-Buytendijk, Oleron, Janet, Nuttin, Dottrens, Coussinet, Freeman, Sánchez Hidalgo, Lemus, Bradford –por citar sólo algunos– se abordaban como núcleos específicamente didácticos –aunque no en el orden con que los referenciamos– los problemas generales de metodología, los objetivos educativos –generales y específicos–, métodos y técnicas adecuados a un tipo de enseñanza –individualizada o socializada–; la dinámica de la clase, la evaluación del trabajo y el rendimiento –individual y de la clase–, el control de los resultados y el valor predictivo de la evaluación; la selección de contenidos y actividades –materia y método, materia y evaluación–.

El recuerdo de las primeras estudiantes no es tan analítico como los textos y temáticas que hemos enunciado. Antes, se recuesta fundamentalmente en dos hilos del tejido que entendemos construyó incipientemente el que denominamos “mito fundacional” de la pedagogía local: una imagen de sujeto y de un particular modo de hacer. La imagen construida en los primeros pasos académicos entrelaza rasgos físicos, objetivos, del ser y del caminar y un conjunto de atributos como la sabiduría, la humildad, ser ejemplo de vida. Se construyó un “modelo intelectual” del

que se destacan como rasgos principales la promoción de un modo crítico de pensar, de apertura a nuevos horizontes y de vincularse con la teoría; las prácticas de lectura que se inscriben en la pregunta, en la incerteza, en el abordaje de diferentes registros de lectura. La analogía con el acto de “ir a buscar petróleo” sirve para ilustrar el registro de la modalidad promovida con los estudiantes, donde leer y hablar antes que escribir habrían sido marcas de hechura intelectual.

La fuerza de la metáfora-recuerdo, análoga con la imagen de los lectores como “viajeros” que “circulan por las tierras del prójimo, nómadas furtivos a través de campos que ellos no han escrito” (De Certeau, citado por Chartier, 1992: 23), nos permite hoy reconocer que leer entonces tuvo un sentido especial, marcado a la vez por los recorridos propuestos, por una manera de promover la relación del sujeto con el texto. Contra las obligaciones de la “voluntad prescriptiva” del texto escrito, interpretamos, se abría en la institución formadora un lugar a “...las astucias que desarrollan los lectores para procurarse los libros prohibidos, para leer entrelíneas, para subvertir las lecciones impuestas”. (Chartier, 1992: 19-20).

La palabra de los protagonistas, formulada hoy desde opciones profesionales diferentes de la didáctica, o desde posicionamientos en ese campo que se alejan de enfoques y contenidos transmitidos en aquel entonces –efecto fundamentalmente de las revisiones internas en el mismo campo conceptual, en un tiempo de crisis epistemológica– se reapropia de las prácticas antes que de aquella impronta filo-psicológica y escolanovista de avanzada para la época.

2.3.2 La pedagogía de “un hijo del idealismo alemán”

El enfoque vinculado de modo predominante con la tradición del idealismo alemán incipientemente disputado para la pedagogía como disciplina académica, encontró su lugar de expresión en las cátedras de pedagogía, filo-

sofía de la educación e introducción a la filosofía –las tres simultáneamente sostenidas por Adelmo Montenegro como profesor titular, en la primera, con Magalí Andrés de Varela como profesora adjunta, en la última, con María Saleme como profesora adjunta y luego Elma Estrabou, como jefe de trabajos prácticos–.

El sesgo filosófico alemán de la pedagogía que se enseñaba en aquellos primeros años de la década de los 60 –variable de año en año en el ordenamiento del programa, pero no en su enfoque y contenidos– es más que evidente al reconocer en el núcleo del programa, las denominadas “categorías pedagógicas fundamentales”. Desde un planteamiento relacional como objetivo de la pedagogía, la relación educativa se introducía desde las categorías de educando –educabilidad–, educación negativa y positiva, educador –el ser del educador, el papel del educador en la relación educativa, los móviles de la actuación educadora, el amor pedagógico, vocación y profesión educadora–, el contenido cultural de la educación, el ideal pedagógico.

También aborda entre otros el problema de la “cientificidad de la pedagogía”, donde tiene cabida la definición de la pedagogía como ciencia del espíritu, la distinción entre pedagogía normativa y pedagogía empírico-experimental y la alusión a la unidad de la pedagogía como ciencia, justificada claramente desde la relectura de Saúl Taborda.

La preocupación por los problemas del sistema y la realidad educativa coyuntural se incorporaban bajo el paraguas de las etapas e instituciones de la educación siendo la pedagogía universitaria una particular preocupación que también se articuló con el sentido de la creación del Instituto Saúl A. Taborda en la misma facultad.

Si los contenidos de la formación dan cuenta de la dominancia de la tradición alemana, más se refleja en la bibliografía utilizada, en la que se muestra un uso reiterado para diferentes unidades de programa, de autores como Spranger, Dilthey, Scheller, Flitner, Hubert, Hernández Ruiz y Tirado Benedí, Nohl y, de modo insistente, Saúl Taborda con sus investigaciones pedagógicas (1951).

&

Se construyó un “modelo intelectual” del que se destacan como rasgos principales la promoción de un modo crítico de pensar, de apertura a nuevos horizontes y de vincularse con la teoría; las prácticas de lectura que se inscriben en la pregunta, en la incerteza, en el abordaje de diferentes registros de lectura.

Una imagen articuladora de filosofía y política se desliza en los rasgos distintivos que reconstruyen los protagonistas de esta historia en su encuentro con los gestos de esta matriz formativa donde se traman, contradictoriamente, desde las imágenes de ser “autodidacta”, “hijo del idealismo alemán medio crítico”, “...lector increíble, de bibliotecas extraordinarias abiertas a los estudiantes”, un hombre para quien contaban “las relaciones públicas” o las prácticas institucionales en el ámbito de la política educativa provincial, hasta la percepción de sus clases como exhibición de cualidades argumentativas sin demasiados atractivos desde el punto de vista filosófico o pedagógico, abierta invitación a la confrontación.

Cabe preguntarse si el sesgo de época no marcó cierto alejamiento de la perspectiva teórica del idealismo alemán, sin producirse entonces recuperaciones que hoy sí se promueven conscientemente por la mayoría de las protagonistas de esta historia. No obstante –y sin temor a equivocarnos– Adelmo Montenegro habría tenido un peso de vital importancia en la pedagogía local y el conjunto de la facultad antes que en las aulas, por su posicionamiento desde diversos lugares de la gestión institucional, articulando el gesto político clara-

mente percibido en su hacer didáctico. Tanto desde su posición de decano como de director del departamento de pedagogía, fue un actor central en la consolidación de los estudios humanísticos en general, pedagógicos en particular, de su expansión a nivel nacional y en un plano de mayor proximidad con el universo estudiantil, un académico preocupado por alentar iniciativas a la vez que por generar condiciones para dar continuidad a sus estudios.

2.3.3 El gesto erudito en historia de la educación

El gesto universalista y erudito reconocido en la trayectoria de María “Magalí Andrés” y de modo común por los sujetos de la generación que consideramos, se plasma con claridad en su propuesta de enseñanza que abre el recorrido a la vasta historia de la educación y de la pedagogía en sus diferentes épocas, espacio enseñante en que ese gesto se articula tanto con el contenido como con el método analítico incorporado en la enseñanza.

La relación entre historia y educación define la apertura del programa y es un signo del enfoque sostenido y de la rigurosidad en el abordaje metodológico de la disciplina. Para nombrar algunos rasgos relevantes, destaca la relación entre historia y problemas del presente y pone especial énfasis metodológico en el tratamiento de las fuentes primarias y secundarias y el proceso de crítica de fuentes en términos de autenticidad y contenido.

El recorrido histórico de la educación y la pedagogía propuesto es sumamente abarcativo a la vez que socio, político-económica y culturalmente contextualizado. La secuencia temática podría asemejarse a diferentes tratados de historia de la educación aunque el enfoque, el método estructural de análisis y los detalles abordados en el estudio de los procesos históricos convertían al programa en un contrapunto de los enfoques y manuales clásicos, en una asignatura que por su complejidad y extensión, con el tiempo buscó desdoblarse.



Así como amplía la temática, así la bibliografía incluida. Por recuperar la nombrada por algunos protagonistas, fue promovido con intensidad el estudio de Maurice Crouzet, Henri Marrou, Marcel Simon y Jacques Le Goff, junto con la obra de varios clásicos en pedagogía y en los estudios historiográficos.

La imagen sobre el modo de hacer de esta formadora se abre desde el hilo metafórico que alude al espectro cultural de una biblioteca “plural, literaria, histórica, filosófica”. En la versión de varios entrevistados abría el camino al deseo del encuentro con la historia, a la sistematicidad y la mirada del detalle desde una formación clásica, a la exigencia con el texto y el respeto por él, al trabajo “puntilloso” con la escritura de los estudiantes, a la apropiación de una metodología de análisis histórico –el análisis estructural– que irrumpiría en relación con versiones unidimensionales, al trabajo apasionado pero no militante donde la comprensión de la historia tenía un valor en sí mismo: la capacidad de gozar leyendo a “Marrou”.

Algunas voces matizan la imagen construida interrogando el detallismo como versión intelectualista de la historia y abriendo cierta apreciación crítica acerca de sus variaciones en el posicionamiento político a lo largo

del proceso institucional, que otros leen como una importante evolución en su pensamiento –que la llevara a ser presidente de la gremial docente avanzados los años 70– o expresan como la sorpresa por verla “aparecer con zapatilla y vaquero” en 1973.

En cualquier caso, es común el reconocimiento en una doble dimensión de la académica, condensada en una imagen que combina lo clásico y la erudición con signos sociales de distinción. En las apreciaciones se deslizan esos signos de distinción inscriptos en los recuerdos del cuerpo, que hacían de la profesora el prototipo de la fusión del gesto aristocrático-social con el gesto distinguido de la “nobleza” intelectual.

2.3.4 La marca de la investigación empírica y la consagración académica en sociología de la educación

La figura de Juan Carlos Agulla en sociología de la educación es bastante controvertida. Algunos recuerdos son oscilantes entre las imágenes de aproximación, de encuentro familiar, del atrapamiento juvenil, pasando por el matiz de la diferencia en el campo pedagógico frente a enunciados del estilo “la pedagogía está en una etapa gesticulante y declamatoria”, hasta llegar a la polarización de las diferencias ya avanzado 1966, que se expresaban en gestos de franca oposición política.

Sin embargo, muchos son también los enlaces que se producen en aquellos años iniciales en torno de la apertura de una perspectiva empírica para aproximarse a la realidad educativa y de instancias de aprendizaje de procesos de investigación. Quienes en la generación mostraron intereses más marcados por una orientación sociológico-histórica, recuperan experiencias que van desde la definición de instrumentos de investigación hasta la realización de trabajos de campo contemplados como “horas de laboratorio” en las previsiones del plan de estudio, experiencias que en los comienzos no se encontraron en otros espacios de transmisión. Ello en la perspectiva “funcionalista” como visión sociológica

dominante, como la “sociología oficial” que se enseñaba en las universidades, aunque con muchos matices por la influencia europea, marcado por una formación positiva, como instancia en la que de alguna manera quedaron signadas formas de pensar.

En los aspectos introductorios del programa de la asignatura, la sociología de la educación como objeto de estudio se recorta en términos de las dificultades en ese momento histórico de constitución, por la falta de teorías sistemáticas, de investigaciones concretas, de bibliografía especializada y de datos empíricos. El sesgo filosófico existencial penetraba en enunciados como la pre-ocupación y la ocupación con la sociología de la educación, las “repercusiones del sociologismo” y los “peligros” del empirismo. El vínculo de pedagogía y sociología en épocas de crisis abordaba cuestiones como la sociología enciclopédica del siglo XIX –la socio-pedagogía ideológica–, la *educational sociology* americana, la sociología analítica del siglo XX y tres lecturas de la relación sociología-pedagogía: sociología como ciencia auxiliar, como ciencia fundante y ambas como ciencias independientes. Se abordaba la “realidad social y el objeto sociológico” con teorías de la acción y las categorías descriptivas del comportamiento social-actor, motivaciones y situación social– y categorías analíticas –estatus-rol, estructura y función–. Las claves de análisis de la educación como objeto de la sociología remiten al proceso de interacción, la socialización e individuación, la relación educativa y la relación educación-control y el cambio social, incluyendo temáticas vinculadas con problemas demográficos –lo urbano y lo rural– y problemas de deserción escolar y analfabetismo; la estratificación social –clases sociales y éxito escolar, la educación como canal de movilidad social vertical–, entre otros.

La amplia bibliografía incluida en el programa da cuenta de una especial combinación del funcionalismo dominante en la época, lecturas en la perspectiva de la sociología alemana y francesa y también de producciones locales y alguna latinoamericana. Entre otros, son referenciados E. Durkheim, K. Mannheim, P. A. Sorokin, F.

Elkin, L. Von Wiese, Fernández de Azevedo, J.C. Agulla, A. Poviña, y más tarde, Ana María Babini.

La imagen de Juan Carlos Agulla conlleva también el lugar de la “biblioteca espectacular y siempre abierta a sus alumnos”. Desde un pensamiento liberal y una vocación de “andar en la cornisa” –defendido y detractado–, marcó como maestro a algunos estudiantes quienes destacan en él prácticas formativas rigurosas, de promoción de la autonomía y la honestidad intelectual, el aprendizaje de la vocación intelectual, de la vocación del ser universitario, hasta en contraste, a otros en el envite para la concreción de experiencias de cátedra paralela avanzados los 70.

2.4 Encuentro entre “maestros” fundacionales y los primeros “herederos” de la pedagogía académica

Los años 60 inauguran en la universidad un tiempo de cierta estabilización para los ideales re-fundacionales reformistas y para la pedagogía universitaria cordobesa, donde tienen lugar la apuesta por la excelencia



académica y son claves como lo hemos señalado los conceptos de autonomía universitaria, co-gobierno docente-estudiantil, articulación de la universidad con los problemas de sus contextos y su tiempo histórico y las políticas de acceso a la cátedra a través de los concursos universitarios. Como una condición estructural, asistimos al acceso del grupo de estudiantes que se proyectará como discípulos de los fundadores de la pedagogía académica y asumirán en algunos años una herencia que resignifica de modo sustantivo, en procesos diferenciales de apropiación y crítica, las improntas fundacionales.

Esta década auguraba una nueva sensibilidad desde el punto de vista político-cultural como nuevas formas de sociabilidad para las generaciones que empezaban a formarse en Pedagogía, y también una nueva sensibilidad en Argentina y Latinoamérica transferida predominantemente a la política (Brennan, 1996).

En ese contexto, sobre fines de la década de los 50 y como ya lo hemos referido, asistimos en la pedagogía académica local al ingreso de un núcleo de jóvenes para

quienes la universidad, situada en el corazón provincial, tuvo un sentido particular como ámbito de formación y socialización política.

Así, en pleno reformismo universitario y en un ámbito local-institucional que se ofrecía a la apropiación en sus múltiples circuitos formativos, se fueron definiendo los rasgos principales que configuraron a los estudiantes de entonces como futuros intelectuales académicos en el campo de los estudios pedagógicos.

El encuentro que se produce entre sujetos en las aulas permite reconocer la trama intersubjetiva de una referencia: el grupo, la institución formadora. Desde esa perspectiva, es posible leer la transmisión en clave de construcción imaginaria, con la mediación simbólica de ideario, normatividad y conocimiento puesto en juego en la enseñanza, como otros referentes institucionales.

En este último sentido –la enseñanza– asistimos a un proceso individual y colectivo de circulación de un saber avanzado en su época, pero antes, al despliegue de palabras y gestos de sujetos autorizados por la academia, que les fue especialmente dirigida a los sujetos en formación.

Ellos encontraron por respuesta el reconocimiento al lugar de maestro, la articulación de múltiples imágenes desde un anclaje subjetivo, desde itinerarios individuales con algunos rasgos comunes, con algunas diferencias. Fue la apertura de un proceso de reapropiación diferencial y colectivo de gestos como los que hoy, a distancia, la memoria enhebra como configurantes de una identidad estudiantil.

La mayoría mujeres, procedentes del interior de la provincia de Córdoba, pertenecientes a los sectores medios, con expectativas signadas por herencias culturales particulares y por esa posición social, formadas como maestras normales, con experiencias de crítica temprana y de pelea entre las normas y la transgresión en escuelas públicas y también de carácter confesional, que acaso no respondían estrictamente a la descripción del modelo de “*homo academicus* ideal en su forma juvenil” (Bourdieu y Passeron, 1993: 72); en ese clima juvenilista de época, en



múltiples espacios de la ciudad y la ciudad universitaria como lugares de sociabilidad, en encuentro con los académicos reconocidos como “otros” constituyentes de una nueva identidad estudiantil –un espacio institucional con signos de encuentro de alta familiaridad, y una ciudad que se ofrecía como ciudad enseñante con sentido lúdico y político en sus calles, en sus cines o en los bares; esas mujeres, explotando al máximo el tiempo extendido, responsable a la vez que lúdico de su vida como estudiantes, en pocos años más, abrieron un proceso y una estrategia específica para su construcción como futuros miembros de la intelectualidad: formarse junto a los formadores que las reconocieron en su deseo y habilitaron el espacio de inserción en la cátedra.

Esa socialización en el ámbito institucional modeló criterios de conformación del intelectual académico, la incorporación de parámetros de relación discípulo-maestro como una de sus claves, el aprendizaje de la participación en la vida interna de la facultad, en sus crisis, más allá de las ideas transmitidas y apropiadas.

Se configuró así un clima intelectualmente productivo que redundó en la apertura de múltiples referencias para la construcción del “arma de la crítica”, lugar éste de expresión por excelencia de la intervención práctica y argumental en función de nuevos imaginarios posibles

para el mundo de la educación, sus sujetos e instituciones y para la sociedad en general.

En consonancia con los cambios en los estilos de vida y de los referentes político-culturales en sentido amplio, los propios modelos académicos encarnados a través de los cuatro “maestros” fundadores de la pedagogía académica fueron alternándose con los de la intelectualidad crítica, de raigambre marxiana emergente en otros espacios disciplinarios y fuera de la institución universitaria, abriéndose con ello anclajes de construcción identitaria, no en todos sus rasgos consistentes con las novedades en materia humanístico-cultural que se transmitían formalmente en las aulas. Así encuentran un lugar destacado referentes como José “Pancho” Aricó y el grupo Pasado y Presente, para algunas, maestros paralelos que abren el encuentro más claro con la tradición marxiana crítica de las ortodoxias, el espacio mismo de trabajo intenso junto con el centro de estudiantes de la facultad, o las mismas actividades de extensión que conectaban con el afuera institucional, que se interpretaba como altamente encapsulado.

Podemos reconocer complejos y diferentes derroteros en una generación, aún bajo esas condiciones comunes de transmisión. De una parte, se consolidó un grupo, por cierto heterogéneo, en el que se habría



Los alumnos, atravesado el tiempo crítico de una prolongada huelga estudiantil, retornaron a las aulas y se encontraron con profesores que también registran en su memoria la ausencia, aunque su posicionamiento político los hiciera permanecer en ellas.

producido una “amalgama” especial entre los gestos académicos fundacionales vinculantes con el compromiso ético-político y que ulteriormente, apuesta por la institución. De otra, se trazan itinerarios individuales, en algunos casos, con la mirada puesta en la formación en el exterior, quizás, con apuestas a futuro en la consagración académica.

Dos modos de ser herederos, en los próximos años sufrieron de modo también diferencial el fuerte proceso político que atravesó el país, la universidad y el departamento de pedagogía a raíz de un nuevo golpe de estado en el país en 1966. Algunos sufrieron el quiebre –simbólico, imaginario y real– de la ilusión y apuesta por el espacio académico como lugar de realización personal y colectiva, abriéndose un paréntesis de exclusión de varios años. Otros, inauguraron ese espacio como lugar de defensa de un ideario aun bajo condiciones adversas.

3. “Hacer época”: el compromiso político como legado

Como lo hemos anticipado, con claros signos desde los primeros años de la década, en junio de 1966 se reeditó una profunda crisis en la vivencia colectiva de la intelectualidad argentina, en particular, en la vinculada con el campo universitario. El cuerpo social y los sujetos comprometidos con la vigencia de la democracia como sistema de vida y de gobierno, volvieron a ser marcados por un golpe de estado –la autodenominada “Revolución Argentina”– aunque también se reeditaba la ya vieja historia de los sistemas de consensos, que comprometió a no pocos civiles con su emergencia o consolidación.

Ese golpe de estado instauró un nuevo clivaje en la vida institucional, como lo fuera el producido en 1955, con la entonces autodenominada “Revolución Libertadora” contra el peronismo en el poder. Evento crítico (Neiburg, 1999) que inscribió su letra y violencia en las altas casas de estudio como lugar privilegiado y se expandió en la sensibilidad de los universitarios,

unificando sujetos y estrategias y generando también desencuentros y hasta excluyentes discrepancias.

Los sujetos vinculados con la pedagogía académica –y la misma institución– sintieron el “cimbronazo” de los acontecimientos políticos nacionales y locales. Protagonizaron una clara división de fronteras –políticas y de proyectos académicos– que ya se esbozaba desde el inicio de los 60, aunque quedara opacada en el imaginario de la unificación del proyecto re-fundacional reformista y por los vínculos familiares que en la academia unía a unos y otros en torno del deseo de saber. La percepción, para la mayoría, fue la vivencia del vacío en la institución, aunque algunos permanecieran en ella.

Los alumnos, atravesado el tiempo crítico de una prolongada huelga estudiantil, retornaron a las aulas y se encontraron con profesores que también registran en su memoria la ausencia, aunque su posicionamiento político los hiciera permanecer en ellas.

Sin embargo, en la perspectiva que se dibuja hasta mediados de los 70, el corte autoritario abrió una etapa de más clara, progresiva y expuesta definición de los académicos y estudiantes universitarios como actores políticos con fuerte impacto en los procesos formativos institucionales.

Al compás de la radicalización progresiva de amplios y diferenciales sectores sociales –fundamentalmente sectores obreros y de la juventud universitaria– y aún bajo condiciones iniciales de proscripción, la Córdoba dominada por sectores conservadores y católicos comenzó paulatinamente a recuperar su tradición contestataria y a ubicarse como foco de irradiación desde el interior del país, de nuevas representaciones y prácticas políticas de resistencia abierta y “acción directa” (Crespo y Alzogaray, 1994: 84) contra la dictadura militar y la intervención de la universidad, en las calles, en la institución y en las aulas.

El proceso de radicalización creciente se expresó en diversas formas de cuestionamiento a estructuras y criterios organizacionales y de gestión, prácticas y algunos exponentes de las versiones académicas que

fueron promovidos hasta mediados de los 60, en algunos casos –y visto desde el presente– extremándose las deslegitimaciones de sujetos de importante trayectoria como intelectuales aunque de posicionamientos políticos diferenciales.

El golpe de 1966 es entonces sólo un punto de partida de un complejo proceso de conflictividad y polarización progresivas que supuso un primer tiempo de fuerte ejercicio de orden y control (1966-1969); un segundo tiempo de pasaje de la deslegitimación a la contra-proposición y confrontación (1969-1974) y un tercer tiempo, cuyas claves de comprensión inscribimos en la intimidación, la exclusión y la ausencia. (1974-1976).

Los otrora discípulos asumieron las posiciones de los maestros fundacionales en las cátedras y un lugar destacado en la institución en su conjunto. No se trató de un proyecto institucional explícitamente formulado. Antes, en no pocas oportunidades se discutía en espacios de encuentro no sistemático las ideas, los matices de enfoques, las posibles discrepancias teóricas y políticas de fondo, que se reconvertían en un principio de unificación, con base en aquellos fuertes lazos de amistad construidos tempranamente.¹²

Sin embargo, la auto-percepción de un grupo, reenvía a destejer el imaginario construido y a reconocer ciertas discrepancias no tan expuestas, que acercaban o alejaban según las adscripciones sub-disciplinarias, algunas teóricas o de énfasis temático pero también y fundamentalmente, según las inscripciones políticas. En este plano habrían sido productores de diferenciación interna el posicionamiento respecto del peronismo, aún sosteniéndose acuerdos más globales desde el común factor teórico-ideológico unificador de versiones de la genérica tradición y sensibilidad de izquierda. Así, varias pedagogas de esta generación se sumaron a agrupaciones de la izquierda peronista –posición construida desde la perspectiva de Pasado y Presente (Aricó, 1999: 54-57) y tendencia que se observó en la intelectualidad en los 70 al revisar viejas renegaciones– y otras mantuvieron sus vínculos con las tradiciones de izquierda,

pero desde versiones no-peronistas, no homogéneas y a veces en disputa.

Pero cuando se trató de asumir posiciones de diferenciación respecto de quienes sostenían versiones académicas situadas en sentido amplio como perspectivas de “derecha” –incluyendo a varios liberales fundacionales en la facultad– las divisiones internas se suturaban, construyéndose las solidaridades y la visión de grupo, que reenviaba, entre otras cuestiones, a los procesos de socialización temprana en la academia y a través de ella, en la vida política.

Desde este subsuelo ideológico compartido y con las connotaciones políticas del caso, ocupar lugares en diversos espacios, constituyó en mi análisis un interés principal y también estrategia, aunque no se formalizara en el texto de un proyecto de una pedagogía comprometida social y políticamente.

El ingreso de un nuevo núcleo generacional a la Facultad de Filosofía local, al ya espacio de las Ciencias de la Educación (nueva denominación de la carrera desde 1969),¹³ se produjo prácticamente en simultaneidad con la decisión de retorno a las aulas a través de los concursos de los profesores excluidos en 1966, decisión política orientada a disputar la definición del sentido de la vida académica desde posiciones alternativas.

De esta manera, sobre la finalización de la década se encontraron en el espacio social universitario sujetos que, en términos de itinerarios socio-familiares, políticos, culturales y educativos, se inscribieron claramente en tres configuraciones generacionales con signos distintivos.

En la coyuntura, algunos sujetos institucionales mostraron claras señales de reposicionamiento y hasta ruptura con opciones de su propio pasado. Así, la academia pedagógica comenzó a trazar un mapa diferente de posiciones, en relación con la que denominó apuesta y creencia en un proyecto de crítica-política para la transmisión en el campo disciplinario, que establecía fuertes vasos comunicantes con otras disciplinas –dentro y fuera de la facultad– y el contexto educativo y social.

Se actualizó un tiempo en que las improntas formativas de los primeros 60, reapropiados a la luz de los aportes de diferentes perspectivas marxianas, se jugaron decididamente en tono de proyecto colectivo, en las aulas y en la gestión académica, encarnadas en las figuras de la generación heredera, que asumieron en la práctica esa herencia.

Pero en el tránsito 1960-1970, tomar posición política fue el mandato dominante y signo de la acción, que precisamente ponía en discusión la forma de producción de las políticas académicas y las políticas académicas mismas, en un marco de tajante división de posiciones.

Algunos espacios académicos formales fueron ámbito de despliegue de prácticas inventivas, virulentas, desconcertantes para los criterios académicos admitidos aunque en ciertos sentidos, rituales. Prácticas de cuestionamiento estudiantil a profesores juzgados como expresiones de mediocridad académica, posicionamientos dogmáticos y conservadores, que impedían con sus abordajes la apropiación crítica de las ya predominantemente instauradas tradiciones crítico-marxianas.

En la facultad en su conjunto, la deslegitimación académica se focalizó en algunos profesores declaradamente católicos de “derecha”, aunque también incluyó a académicos liberales, de amplia formación en sus propios campos disciplinarios, que fue desconocida por efecto de las tajantes diferenciaciones político-ideológicas establecidas.

La autonomía académica de los estudiantes pasó a jugarse en espacios de despliegue, con calidad oratoria y erudición de las obras de clásicos autorizados –Marx, Engels, Lenin, Trotsky, el Che Guevara, Althusser– previamente apropiadas en ámbitos no institucionales también enseñantes –los grupos de estudio, las lecturas solitarias preparatorias de las contra-argumentaciones en las aulas–, y también, apropiándose en acto militante del espacio de las paredes institucionales, de su propio decanato.

El tiempo académico se vio transformado en tiempo político, un rasgo destacado por los sujetos de la historia,

que remite al compromiso con el estudio crítico asumido por la militancia estudiantil y jóvenes más tangencialmente involucrados con esas experiencias, que se sumaban por intensas estrategias y tácticas de ampliación de las adscripciones a los grupos de referencia.

Para muchos jóvenes que ingresaron a pedagogía a fines de los 60, las más claras referencias institucionalizadas –aunque ciertamente con identificaciones heterogéneas– se encontraron en los académicos que asumieron la transmisión de las versiones crítico-políticas en la disciplina, que incluyó a sólo un formador de los cuatro fundacionales.¹⁴

Esos primeros herederos del designio pedagógico asumieron procesos de transmisión a las nuevas generaciones, estableciendo rupturas con algunas marcas constituyentes de sus propias herencias. Fueron portadores de un gesto de interdicción a los procesos de reproducción mecánica de la transmisión: el gesto del quiebre de las asimetrías y las jerarquías académicas e institucionales y la creencia en la construcción de su contraparte, la horizontalidad, marcada sólo por las diferencias de recorridos experienciales.

Hijos de una generación, con singulares apropiaciones de los legados de los académicos fundacionales en un especial entramado de sus propias matrices con el clima cada vez más revulsivo y diferenciador de posiciones de época, se encontraron con sujetos de una nueva generación que, desde matrices donde lo político se configuró más tempranamente, asumieron ser portadores de una nueva subversión del orden.

La primera generación de herederos de la marca pedagógica fue así formadora de nuevos genuinos herederos, aunque desconfiados de las paternidades admitidas sin exposición a la crítica.

Como sujetos formados en el campo pedagógico, también se proyectaron, una vez atravesado el doloroso exilio interno o externo y los encarcelamientos, en diversas instancias locales, nacionales o internacionales, en algunos casos, actuando el gesto inverso a las apuestas de las instituciones y más marcados por los caminos dominantes de la consagración académica. Sin embargo, la memoria también reconvierte procesos y sujetos y en no pocos casos, aquellos hilos tensados en las contradicciones y luchas institucionales que atravesaron los procesos formativos, recuperan la marca identitaria de haber sido

formados en la Córdoba poderosamente crítica, revulsiva, contestataria y vital de los 70.

Anticipado en Córdoba en 1974, el sangriento golpe de estado de 1976 abortó el proceso de reproducción institucional, quebrándose simultáneamente la autonomía intelectual y el abordaje de las más avanzadas producciones en el campo de la educación, en un espacio clivado por la ausencia de sujetos y de historia.

En la Universidad Nacional de Córdoba como en otras del país, implicó centralmente la ausencia real –en algunos casos por exclusión sistemática que pudo derivar en exilio interno, externo o muerte– de sujetos de tres generaciones donde las expresiones crítico-políticas, en la ciudad y la ciudad universitaria, debieron ya silenciarse hasta el derrumbe de la violencia gubernamental que se anticipó en 1982 y se materializó con el retorno a la democracia en 1983.

Inicia allí, en parte, un tiempo de sutura de aquel corte abrupto en los procesos de transmisión y herencia, que luego retornan en múltiples anudamientos institucionales y renovados vínculos entre los sujetos de esta historia y nuevas generaciones.

Ya, claramente, otra historia.

Notas

- 1 Ver la conceptualización que realiza Eduardo Remedi al referir a la rigidización del fantasma institucional como “destino”.
- 2 Michel de Certeau refiere al carácter casi “quirúrgico” de las intervenciones de Freud en la historiografía. Entre otras cuestiones, rescata el postulado freudiano de que “en el origen de los pueblos, una violencia genealógica (una lucha entre padres e hijos) de la que el rechazo es el trabajo de la tradición (ella oculta el cadáver), pero de la que los efectos repetitivos son visibles a través de sus camuflajes sucesivos (hay huellas)”.
- 3 El concepto de “institución de vida” referido por Eugène Enríquez es retomado por Eduardo Remedi al aludir a la cultura institucional en Eduardo Remedi (2004: 27).
- 4 Este y otros conceptos retoman la tesis doctoral citada y han sido expuestos en diferentes aristas trabajos precedentes (Coria, 2001, 2004; 2006; 2008).
- 5 Se adopta la definición de Landesmann, M. que retoma a K. Manheim, y el análisis de P. Bourdieu, cuando considera las discordancias/ oposiciones en el campo del presente. Estas ideas están expuestas en la tesis, y de modo sintético, en el artículo publicado en Giros Teóricos precedentemente citado. p. 82.
- 6 Esta fue una nueva intervención de las universidades nacionales que venía a contestar la de 1943 que había implicado la exclusión de los sectores políticos –docentes y estudiantes– opuestos al peronismo.
- 7 No se dispone de información estadística consolidada hasta 1969. Los datos disponibles indican que en 1956 ingresaron a la Universidad Nacional 5,374 alumnos. La tendencia para el período 56-67 fue levemente decreciente hasta 1962 y luego se expresó un crecimiento sostenido, siendo el nivel de 1967 un 27% superior al de 1956 y un 32% al de 1962.
- 8 Tomando como referencia los pocos datos disponibles desde 1960 para el período para toda la universidad, se observa que crecía la planta de profesores ordinarios (titulares, encargados, adjuntos, contratados y visitantes). De un total de 748 profesores en 1960, se pasa a 962 en 1969.
- 9 En 1960, para toda la Universidad Nacional de Córdoba, sobre un total de 748 profesores, el 94% corresponde a dedicaciones simples, el 2.1% a dedicaciones semi exclusivas y sólo el 3.9% a la dedicación exclusiva, es decir, 29 profesores. En 1969 esos porcentajes varían de modo significativo con un claro aumento de las dedicaciones exclusivas y su correlativa disminución de las simples.
- 10 Forma de llamar a María Saleme de Burnichon, por varios protagonistas.
- 11 Las versiones de los protagonistas ingresantes a inicios de los 60, se corresponden con el Programa de Didáctica Especial y Observación y Práctica de la Enseñanza, para los años 1965 y 1966 (Programas sintéticos y analíticos); fundamentalmente, con el Cursillo sobre Historia de los Métodos, 1965, dictado para alumnos de varias promociones. Secretaría Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH.
- 12 Se hace referencia, en diferentes posiciones e incluso distintos momentos, a Marta Teobaldo, Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Guillermo Villanueva, Susana Barco, Martha Casarini, Alcira Albertengo, Leonor Morante, Azucena Rodríguez, Gloria Edelstein, Tinti Besco, Elsa Farina. Lidia Fernández también participó un tiempo en la institución como docente.
- 13 Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Eduardo Leiva, Graciela López, Cecilia Ziperovich, Felisa Reisin, Delia Spila, Silvia Radulovich, Adriana y Cristina Andreone, María Elena Stevan, Helena Waisman, Rida Cuesta, María Angélica Moller, Cristina Negro, Gregorio Germán, Gladys Ambroggio, Silvia Kravetz, Marcela Sosa, Nora Alterman, Nora Domínguez, por sólo nombrar algunos entrevistados y sujetos por ellos referenciados.
- 14 Se alude a María M. Andrés.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. París: Minuit.
- _____ (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1993). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Brennan, James (1996). *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Brunner, José Joaquín (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-SEP.
- Cano, Daniel (1985). *La Educación superior en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Coria, Adela (2013). “Entre golpes (1955-1976). Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas”. En Gordillo, Mónica y Valdemarca, Laura (Coord.). *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- _____ (2008). "Campo académico: sujetos, instituciones, procesos políticos", en Da Porta, E. y Saur, D. (Coord.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (2006). "Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975, en Landesmann, Monique (Coord.). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablos.
- _____ (2004). "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". En Remedi Allione, Eduardo (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- _____ (2001). "Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966". *Tesis Doctoral*. DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Crespo, Horacio (1999). "Identidades, diferencias, divergencias. Córdoba como "ciudad de fronteras". Ensayo acerca de una singularidad histórica", en Altamirano, Carlos, (comp.). *La Argentina en el siglo XX*. Editorial Ariel, Buenos Aires, pp. 162-190.
- Chartier, Roger (1992). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Cornaz, Laurent (1998). *La escritura o lo trágico de la transmisión. Esbozo para una historia de la letra*. México: Ecole lacanienne de psychanalyse.
- Crespo, Horacio, Alzogaray, Dardo, 1994, "Los estudiantes del mayo cordobés". En *Revista Estudios*. núm. 4, julio-diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- _____ (1995). *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO.
- _____ (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Freud, Sigmund (1979, 1909). "La Novela familiar de los neuróticos", en *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 9.
- De Coninck, Frédéric y Francis Godard, (1989). "L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité". *Revue française de sociologie*. XXXI. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1078. (31 de Enero de 2012).
- Enriquez, Eugène (1993). "El trabajo de la muerte en las instituciones". En Kaës, René et al. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gordillo, Mónica (1996). *Córdoba en los 60. La experiencia del sindicalismo combativo*. Editorial Dirección General de Publicaciones, Córdoba: Universidad Nacional Córdoba.
- Kaës, René. (1996). "Introducción: el sujeto de la herencia". En Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J.J. *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Legendre, Pierre. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*. México: Siglo XXI.
- Neiburg, Federico (1999). "Politización y Universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina". En *Prismas, Revista de Historia Intelectual*. núm 3, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 51-71.
- Remedi Allione, Eduardo (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Juan Pablos-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- _____ (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En Remedi Allione, Eduardo (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Southwell, Miriam, 2003, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)". En Puiggrós, Adriana, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Taborda, Saúl (1951). *Investigaciones Pedagógicas*, Córdoba. Ateneo Filosófico de Córdoba. Vol. I, Tomo I.
- Terán, Oscar, 1993, *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*. Editorial El Cielo por Asalto, Buenos Aires.
- Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento. (1970). *Estudiantes y Recursos Humanos en la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba: UNC.

Profesiones, profesores y creencias en la formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba

1. Introducción. Este artículo sintetiza los aportes de un estudio¹ que trata de la universidad y de los universitarios, más precisamente de los profesores de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

En la investigación se trabajó con un conjunto de profesores “elegidos” por la institución; aquellos seleccionados e investidos para poder ser titulares de un ejercicio, el de enseñar y evaluar alumnos, promover y calificar personal, el de formar parte en las innumerables tareas que devienen de la participación en la vida académica como agentes reconocidos por esas capacidades, ejerciendo derechos y deberes, institucionalmente establecidos.

La elección fue a propósito de una finalidad, la de proporcionar para su conocimiento los puntos de vista

que desde esas posiciones se formulan acerca del trabajo académico necesario para la formación de profesionales médicos.

El estudio se realizó en un momento particular de la historia institucional y de la profesión; tal como se configura a partir de dos procesos. Uno más amplio, referido a los condicionantes estructurales, es decir económicos, sociales y políticos, que han transformado la tarea y el perfil de la profesión. El otro, y quizás derivado en parte del anterior, el que se define a partir de los efectos de procesos de evaluación y acreditación de carreras uni-



versitarias y los cambios en los planes de estudio que se han producido en consecuencia.

El análisis realizado procuró despejar y desentrañar los contenidos simbólicos en juego en el conjunto de representaciones y estrategias que se expresan a partir de la “creencia”. Este concepto y el uso que de él se hace en la investigación se aleja de la adhesión a un dogma y se inscribe en la base de lo que se denomina desde la teoría de Bourdieu la adhesión a los principios del juego que se libra en el campo específico, tal como se considera al campo universitario. Es decir creencia se entiende aquí como aquello por lo que es importante participar, aquello que se considera propio y de interés, y desde lo cual se construyen modos de concebir y de vivir la vida universitaria.

Como en todo campo, en el universitario se despliegan un conjunto de acciones, que los agentes dirigen a los fines del mantenimiento de ese espacio de juego y a la vez de la prosecución de mejoras en las posiciones ocupadas. Es decir que la creencia está en la base de los principios que rigen las lógicas del juego académico en este caso, y ello ligado a los lugares ocupados y desde los cuales se construyen estilos académicos.

2. El espacio de la carrera en el campo universitario

El campo universitario, según Bourdieu, se ordena según principios de poder y jerarquía que distribuyen instituciones, carreras, profesores y estudiantes. De acuerdo con esta lógica se configuraría, según el autor, un arco que va desde aquéllas que ocupan los lugares de mayor jerarquía y poder temporal y menor jerarquía científica -las facultades de derecho o medicina, por ejemplo- hacia aquellas que ocupan los espacios de menor jerarquía temporal y mayor jerarquía científica, como el caso de las facultades de ciencias básicas. Sin embargo, al considerar el caso particular de medicina, se observa que esta carrera condensa por su constitución disciplinar la lógica misma de todo el campo universitario.

En efecto, por tratarse de una carrera profesional, un conjunto de conocimientos básicos se ponen en juego en las formas y ámbitos de aplicación de esos saberes. Para este caso, un conjunto de conocimientos provenientes de las ciencias denominadas básicas, tales como fisiología, química, física, son sustento de futuras aplicaciones y tecnologías que se instrumentan y crean para resolver problemas prácticos; contribuyen además un conjunto de disciplinas provenientes de distintos campos de saber. En este sentido, es que se define a la medicina como ciencia dura aplicada.

Este esquema simplificado aquí permite observar que en esta carrera confluyen saberes y prácticas académicas y profesionales diversas, de acuerdo principalmente con los ámbitos disciplinares de origen que se transfieren en diversas maneras de definir la profesión médica y la vida académica. Sin embargo, esta diversidad, no permite hablar de igualdad. Habría en la constitución misma de la profesión disciplinas y cuerpos de saberes y prácticas que se han consolidado históricamente como dominantes, tal el caso de la clínica. Esta disciplina o “arte científicamente fundado” habría prevalecido en el enfoque de la formación, dominando a su vez las perspectivas de enseñanza y desarrollo de las disciplinas básicas.

La jerarquía social de la profesión médica en su ejercicio liberal, habría destinado socialmente a los profesionales médicos a ocupar frecuentemente espacios de poder universitario y político general. No obstante este trabajo de dominación, realizado en virtud de una imposición simbólica específica, logra efectuarse por el reconocimiento social con que se han beneficiado los saberes médicos y los médicos, particularmente a partir del desarrollo de las profesiones en las sociedades capitalistas y sus consecuentes procesos de burocratización y división del trabajo.

Foucault (1997:61) plantea que en Francia hacia 1793 se definía una jerarquía de la disciplina que tendió a mantenerse:

“La medicina no debe ser sólo el corpus de las técnicas de curación y del saber que éstas

requieren, desarrollará también un conocimiento del hombre saludable, es decir, a la vez, una experiencia del hombre no enfermo, y una definición del hombre modelo”. “Al fin la medicina, será lo que debe ser, el conocimiento del hombre natural y social”.

El momento es particularmente fértil para el análisis, dado que se habría producido un debilitamiento de las jerarquías de las profesiones liberales, como efecto de un conjunto de factores disciplinarios y sociales. Esto ocurriría por una parte por el vertiginoso desarrollo científico y tecnológico en general y en particular en algunas disciplinas tales como la química molecular o la genética, que estarían produciendo cambios impensados en la explicación de fenómenos biológicos. Por otra parte la consolidación de los denominados “problemas sociales” que conforman factores intervinientes en el estado de salud de la población, para cuya atención y resolución serían necesarios conocimientos y habilidades nuevos y diferentes a los transmitidos históricamente en la carrera.

Así mismo, se estaría produciendo una crisis en la profesión como efecto de la caída de las retribuciones a la tarea de los médicos, de los cambios en las formas de contratación y de la menor independencia en la definición del trabajo.

Este debilitamiento en la jerarquía profesional se produce a la vez con un debilitamiento de la autonomía de las instituciones universitarias, por efecto de las regulaciones que sobre ella se operan desde ámbitos políticos estatales.

El espacio universitario se encontraría en un momento de crisis por un conjunto de factores entre los que se cuenta la disminución de su autonomía relativa, derivándose en una menor capacidad de refracción a las lógicas y procesos que sobre él se ejercen. A esto se suman dificultades de la institución universitaria para redefinir sus fines en un contexto de debilidad para la definición de espacios de debate que permitan tomas de posición, orgánicas, de conjunto y articuladas con fuertes requerimientos sociales.

La situación presupuestaria de las universidades constituye una de las razones de estos debilitamientos, afectando principalmente los salarios de los profesores y los recursos asignados a la enseñanza y la investigación, aspecto notorio al momento en que se produjo este estudio. La situación habría provocado procesos de vinculación débil con la institución por parte del cuerpo académico, con la consecuente disminución de la participación en los asuntos universitarios.

Las actividades de investigación en tanto productoras de conocimientos y las actividades de extensión, se habrían visto afectadas, por una parte, por la atención a las tareas de transmisión, acrecentada en momentos de masificación de la población estudiantil, y por otra parte, por la falta de estímulos a esos trabajos académicos. Todo ello habría provocado una disminución en la capacidad de producción, debilitando aún más la autonomía institucional.

El conjunto de cuestiones hasta aquí esbozadas, configuran lo que podría denominarse momento crítico en la formación universitaria de médicos.

En este sentido se considera oportuno el estudio de las perspectivas de los profesores, a fin de describir y contribuir a explicar las fuerzas operantes en la definición de nuevas maneras de enseñar, aprender, investigar y proponer salidas a problemas como tareas universitarias ineludibles.

El análisis efectuado acerca de la organización institucional, del "establecimiento", permitiría afirmar que la facultad es un espacio simbólico de importancia, derivado de su antigüedad, prestigio social y dimensiones.

3. Trabajar en materias "básicas". Estrategias y tareas institucionales

La organización de la carrera alberga actividades de grado que organiza por medio de unidades -las cátedras- ocupadas por profesionales de diferentes disciplinas según las materias que se atiendan. Lo común en esos espacios es que aún tratándose de campos de saber particulares,

asisten a ellos distintos especialistas que se interesan en general por lo que allí se trata. Especialistas de otras carreras, tales como odontología, biología, química o física entre otros, conforman los grupos de cátedra fundamentalmente en las materias básicas. Su presencia en esos espacios se debe en general a su interés por el desarrollo de investigaciones cada vez más aplicadas que básicas, como efecto del creciente desarrollo de determinadas disciplinas que requieren de ámbitos formativos fuertemente especializados.

Estas razones hacen que el conjunto de profesionales que trabajan en general en las cátedras y en los institutos en los que ellas se inscriben, requieran como estrategia, contactos con el exterior. Esto provoca una acumulación de capital científico proveniente de las titulaciones obtenidas en otros centros de estudio en algunos países y sobre todo en Estados Unidos. Asimismo en esos espacios se propicia la conformación de *habitus* de trabajo académico específico que contribuyen al desarrollo de las disciplinas.

Conjuntamente, el desarrollo de las disciplinas y de la investigación requiere comunicaciones de los avances científicos que se concretan en publicaciones sometidas

a parámetros de evaluación internacionalmente fijados mas o menos variables según las disciplinas, entre los que se cuentan como importantes los lugares de producción y edición y el sistema de citas bibliográficas.

En general, en estas materias mas que en otras, los profesores se reclutan desde ámbitos no propios a la carrera. Sin embargo, la participación en la formación de médicos provoca que tanto las investigaciones como la enseñanza deban focalizarse en determinadas problemáticas y perspectivas, produciendo un desplazamiento de algunos intereses propios de las disciplinas así como un trabajo extra, referido al tratamiento específico de los contenidos.

La inserción institucional hace que, por otra parte, deban ser tramitados desde allí los recursos para la investigación y la enseñanza. Quizás en esto radique el interés observado por algunos profesores de este grupo en torno a la gestión de la facultad, dada la particular importancia que reviste para la investigación la consecución de los medios para su desarrollo, así como los beneficios adicionales que otorga para los responsables de su realización. Esta particularidad se deriva en beneficios para la facultad, por la disponibilidad de un grupo de profesores, que

concentran gran parte del capital científico y del capital universitario. Es frecuente su presencia en organismos que regulan y administran las actividades científicas, otorgan subsidios, así como premios y distinciones por la producción académica.

Estos miembros están dotados de reconocimiento suficiente para hacer valer criterios de evaluación sobre la actividad científica del conjunto, podría decirse, imponiendo criterios de valoración y promoción, radicando en ello un punto de conflicto con grupos de profesores de otras áreas.

Sin embargo, sobre el grupo de profesores de materias básicas recayó en el tiempo la preparación de los alumnos en los primeros tramos de la carrera. En la actualidad, así como en momentos anteriores en los que se definieron mecanismos de ingreso selectivos, el trabajo de selección² recayó en este conjunto de profesores, en tanto que tuvieron a su cargo en mayor o menor medida, la preparación de los estudiantes y su evaluación, traducido esto en distintas instancias tales como la preparación de pruebas, su administración y valoración.

4. Trabajar en materias “clínicas”. Apuestas y escenarios

Los grupos de profesores de materias clínicas están conformados por especialistas que desarrollan sus tareas universitarias, en su mayoría, en forma paralela al ejercicio de la profesión. Esto configura un grupo singular cuyo grado de vinculación institucional es de tiempo parcial, siendo igualmente parcial el espacio que se le dedica a las actividades específicamente universitarias de enseñanza e investigación.

La excepción la constituye la realización de actividades de postgrado, que recae en un grupo considerable de profesores cuyo interés radicaría en el desarrollo académico de sub especialidades a través de la formación de especialistas. El grupo obtendría prestigio académico a través de estas actividades, las que a su vez otorgan prestigio social, capitalizable para el ejercicio profesional.

Considerando el apreciable crecimiento de las ofertas de postgrado en la facultad, podría decirse que la mayoría de las apuestas académicas para este grupo estuvieron concentradas en el desarrollo de especialidades, espacios desde los cuales se construye conocimiento y reconocimiento, a través de presentaciones a congresos y publicaciones, sometidos a parámetros de evaluación menos rigurosos, comparado con lo observado para los especialistas en ciencias básicas.

La enseñanza en las materias clínicas encuentra un espacio jerarquizado y jerarquizante: el hospital. Espacio en el que se muestra y se demuestra un oficio y un saber asociado. En él se despliegan un conjunto de acciones referidas a la formación de los discípulos, junto a la enseñanza y a la atención de pacientes.

La primacía de este ámbito y de esta práctica deviene de que, a diferencia de los profesores de las materias básicas que imparten una formación alejada de los pacientes y cuyo acercamiento a la "realidad médica" se da a través de la teoría o de la referencia mediada por los problemas "sin paciente" que tratar; los clínicos desarrollan sus actividades en el hospital, espacio instituido desde muy temprano en la historia de la medicina, como natural y propio en la formación.

En general el espacio de la cátedra se encuentra allí, y algunas de las actividades específicas se desenvuelven

en la sala con pacientes. Nota distintiva y convocante para los alumnos, ha asumido en diferentes tiempos características singulares.

Los pacientes, el personal que se desempeña en el hospital, el uso de los espacios y el tiempo, el uso del lenguaje, la relación con los jefes de servicio, configuran una situación de enseñanza en que ese todo se constituye en texto a aprender. Enseñando en el hospital, se transmite una manera de ser, de ver y de hacer, a la vez que una selección sobre qué ver y qué hacer, de ahí su potencia formativa.

En ese espacio también se elige a los futuros discípulos, a través de una valoración de los que mejor y más rápido captan estos valores y conocimientos, reconociendo el código de la especialidad y demostrando la adquisición de sus principios de realización. Este particular trabajo se realiza a través del modelo que es el profesor, modelo para imitar; acto que al mismo tiempo produce y reproduce reconocimiento del maestro.

Sin embargo este modo de transmisión y de práctica médica se habría deteriorado al atender grandes cantidades de alumnos, alejando a su vez a los alumnos

del maestro y al conjunto que conforman de la configuración enfermedad-paciente-hospital.

Las materias clínicas tuvieron que desarrollarse determinadas por el deterioro creciente de las instituciones públicas de salud, que fueron afectando la disponibilidad de espacios, de camas y de instrumental disponible, que debió compartirse con un número desproporcionado de alumnos en relación con esa oferta. De este modo, se fue perfilando un deterioro de los modos de enseñanza y de formación de los profesionales, aspectos que habrían influido en los cambios de su valoración social.

5. Crecimiento, fragmentación, integración del cuerpo académico

Las distancias y diferencias entre grupos de profesores se habrían acrecentado por efecto del número de estudiantes, al verse recargados los espacios de enseñanza y al haber aumentado de modo considerable el cuerpo de cada cátedra. Esto habría favorecido la constitución de “equipos fragmentados” internamente, por el escaso tiempo de trabajo conjunto.

Otro factor derivado del “crecimiento” del establecimiento que habría incidido fuertemente en dicha fragmentación, es la dispersión geográfica de cada grupo, provocando escasa comunicación. Por efecto del número de alumnos -entre otros factores- se requirió la incorporación de docentes que ampliara la base que permitiera la atención de estudiantes, lo que llevó a la multiplicación de cátedras, reforzando la diferenciación entre profesores. El resultado fue, para todas las cátedras, la ampliación y fragmentación del cuerpo docente. De este modo en la facultad existen materias que en el tiempo han concentrado cantidades variables de personal (de 10 a 200 personas), provocando un escenario altamente complejo en la conducción y favorable para la fragmentación debido a la creciente autonomización que provoca, profundizando aún más el típico aislamiento de la organización en cátedras.

&

Por efecto del número de alumnos -entre otros factores- se requirió la incorporación de docentes que ampliara la base que permitiera la atención de estudiantes, lo que llevó a la multiplicación de cátedras, reforzando la diferenciación entre profesores.



Como puede observarse, las formas que adopta la conformación y formación del cuerpo docente es relativa a la disciplina o especialidad a la que se adscriban, a los tiempos institucionales y a las influencias de grupos y modos de trabajar y comprender las disciplinas; a los sesgos impuestos desde instancias formativas internacionales o nacionales de prestigio, así como a variables contextuales, entre las que se cuenta el crecimiento de la matrícula como los más importantes.

De esto resulta la configuración de un cuerpo académico desigualmente desarrollado en capitales académicos y científicos; diverso en adscripciones disciplinares, diferenciado con respecto a la jerarquía social y universitaria de las especialidades y con fuerte aislamiento en el desarrollo de las tareas académicas.

Todos los grupos de docentes al referirse al trabajo académico señalan a la enseñanza en primer lugar. Ya sea con respecto a la preparación de materiales, la innovación de recursos, la organización de las actividades, o con relación a la preparación de los ayudantes alumnos. Esto podría explicarse porque gran parte de la actividad de las cátedras giró en torno a la organización de los espacios y tiempos de trabajo con alumnos para satisfacer la atención de grandes números, sobre todo en la formulación de trabajos prácticos, en laboratorios, en mesas de disección, en salas de hospital, con materiales de mostración o en gran parte “teóricos” o referidos al

trabajo con base en historias clínicas. Sin embargo, estas actividades son llevadas a cabo por personal auxiliar, constituyendo éste grupo el andamiaje necesario e insustituible de funcionamiento de la estructura de enseñanza.

Cada cátedra adopta según las disponibilidades y los estilos de trabajo consolidados en el tiempo, una separación entre las tareas teóricas y prácticas. En este sentido existiría una fuerte dispersión de modalidades según las materias. Conviviendo con estas situaciones descritas, un grupo de nuevas actividades prácticas de baja complejidad se ha ido incorporando en los últimos años, a partir de la inserción en servicios de salud en los que los alumnos comparten y apoyan actividades que allí se realizan con la intención de procurar un acercamiento a la “realidad” de esos servicios y de las tareas que allí se resuelven.

El trabajo académico, a pesar del fuerte aislamiento señalado hasta aquí, puede contener algunas acciones de “integración” entre equipos, siendo en general escasas; su existencia se observa más en ámbitos de postgrado en los que el requerimiento particular de temas o problemas lleva a incorporar a profesores de materias básicas y clínicas de distintas especialidades. Pareciera que como espacio de integración, las especialidades posibilitan estos encuentros a partir de la necesidad de resolución y tratamiento de los casos o de la profundización de temas.

Otra zona de integración del trabajo se abre de modo singular a partir de la conformación de áreas en el nuevo plan de estudios en las que la participación de distintas materias en torno a determinados ejes hace posible el trabajo conjunto. En esas experiencias -escasas al momento de esta indagación- puede reconocerse al uso de nuevos recursos para la enseñanza como posibilitadores de la integración. Mas precisamente, se trataría de casos en los que los recursos innovan al exigir el tratamiento coordinado y conjunto de varias materias en su utilización y aprovechamiento. Se trataría de recursos informáticos y materiales específicos que articulan contenidos y ejercitaciones prácticas de varias materias, sobre todo de las correspondientes a los primeros años de la carrera en la que se concentran materias básicas.

La "innovación" reside fundamentalmente en dos aspectos, por una parte, en el uso de nuevos materiales que reemplazarían a los históricos, tales como los preparados en microscopios o la observación de muestras. Por otra, los programas requieren, para su implementación y aprovechamiento, de la puesta en común de los profesores en torno a conceptos comunes y centrales y en cuanto al alcance de desarrollo de esos contenidos. Asimismo los avances tecnológicos permiten la obtención

de imágenes de mayor precisión y variación que las que se obtienen con materiales tradicionales, agregándose a esta ventaja, la accesibilidad de estas imágenes para alumnos y docentes por fuera de los laboratorios de la facultad.

Estos cambios aún incipientes podrían derivar en transformaciones de importancia en el trabajo de enseñanza, tanto en la presentación de contenidos, su ejercitación y modos de evaluación.

La "formación en la docencia" se ha constituido en el tiempo como una estrategia de reproducción del cuerpo, válida y valorada en la construcción de la carrera académica. Así, el desarrollo del Plan Básico de Formación Docente, en el ámbito de la Facultad, interpela a los profesores en tanto tales, a pesar de que esta identidad tiene su base de conformación en la especificidad de la disciplina o del desempeño profesional. Se destaca este plan aquí, pues opera como zona de integración, es decir como un espacio común en el que se aproximan saberes y prácticas que en la realidad de la vida académica se desarrollan de forma independiente.

El nuevo plan de estudios y las nuevas formas de organización traerán nuevos problemas de enseñanza que se incorporarán a esa formación, en tanto recupera-



De esto resulta la configuración de un cuerpo académico desigualmente desarrollado en capitales académicos y científicos; diverso en adscripciones disciplinares, diferenciado con respecto a la jerarquía social y universitaria de las especialidades y con fuerte aislamiento en el desarrollo de las tareas académicas.

ción de las problemáticas docentes cotidianas, como se viene realizando desde hace tiempo en distintos tramos del plan de formación docente.

6. Cambios en el tiempo

La carrera de medicina es un espacio en el que miles de jóvenes, desde su creación, han deseado incorporarse basados en la creencia fundada en esperanzas objetivas y subjetivas, de movilidad y reconocimiento social. La facultad se constituyó en el espacio de desarrollo de profesores que encontraron en la institución maneras de canalizar sus intereses profesionales y académicos, ligados también al propósito de mantener o acrecentar su prestigio profesional, dado el reforzamiento de ese prestigio que deviene de la pertenencia a los ámbitos académicos.

Sin embargo, la práctica estudiantil y el trabajo académico no habrían transcurrido del mismo modo en las diferentes épocas, ni produciendo resultados similares. A través del análisis que se realiza en el estudio que aquí se presenta, referido a “La universidad perdida, la época de oro y el recuerdo de los maestros”, pueden destacarse, para el período de formación de la mayoría de los entrevistados, algunas consideraciones de importancia, que se exponen a continuación.

La creencia de los profesores acerca de la bonanza de la época pasada, en relación con la formación, se funda en la calidad de sus maestros y en el prestigio social de la profesión médica, así como de la profesión académica. Reconocimiento a los maestros, por medio de los cuales también llegaron a cumplir con las esperanzas subjetivas y objetivas que las condiciones sociales le deparaban.

Herederos de una forma de trabajar y de ser en la profesión, como efecto de creencia, ligan las calidades de la enseñanza a las calidades de los transmisores, procurando con ello la derivación en la calidad de los herederos. El énfasis se ubica, para la mayoría de los entrevistados, en los atributos personales de sus maestros: disposiciones al orden, puntualidad, rigor científico, bondad, brillantez,



prestigio académico y profesional; don de mando, justicia, capacidad organizativa, generosidad, honestidad, compromiso institucional, capacidad de gestión, visión de futuro, porte, elocuencia y brillo.

Se produce en el recuerdo y a través de él, un encuentro entre maestro y discípulo, encuentro entre personas que puede hacer olvidar el espacio social en que esa relación se inscribe. Encuentro en que se hace notar la elección del alumno más que la elección por parte del maestro de los mejores alumnos; un recuerdo que destaca la cercanía, alentada por la voluntad de aprender a través del modelo.

Sin embargo al reflexionar acerca de las razones de la existencia de ese cuerpo profesoral, distintas cuestiones se abren para el análisis. Por una parte, los entrevistados coinciden en el reconocimiento de la calidad de la universidad en su conjunto y “de antes”, a través de la presencia también de grandes figuras, o de épocas, aludiendo a la política más amplia. Sin embargo, la referencia a la política institucional concreta es escasa.

La “universidad perdida” sería para la mayoría de los entrevistados una época que se toma como la medida de



un funcionamiento institucional en que la tarea transcurre en un incesante clima de producción y de aprendizaje, dejando en el olvido las condiciones organizacionales que lo hicieron posible, concentrando la acción formativa en las manos y las iniciativas de los maestros.

Es necesario aclarar en este punto que las estrategias de reproducción del cuerpo académico son entendidas aquí como acciones que se desarrollan institucionalmente para volver a producir profesores; dejando de lado la noción que podría suponer la repetición, copia o producción de lo mismo. En este sentido, las estrategias recuperan las acciones que en la práctica y desde *habitus* particulares mas o menos típicos, según adscripciones y posiciones, definen modos de reclutamiento y movilidad de los académicos. De este modo pudo analizarse que los entrevistados se iniciaron a la vida académica en general desde un *continuum* formativo, que los llevó desde la práctica docente en la cátedra como ayudantes, a la práctica docente y médica como agregados o practicantes, a la de jefes de trabajos prácticos. En este sentido, las diferencias se presentan en los tiempos en que se obtienen las distintas posiciones académicas, y

las acumulaciones de capital específico que se producen durante determinados períodos. Al respecto, nuevamente se presenta una diferencia entre los profesores de las materias básicas y los clínicos.

Los primeros, elegidos y seleccionados por los maestros, realizan desde el inicio en las cátedras, tareas de investigación y de publicación que los relacionan con formas de trabajo y de difusión de los conocimientos que tempranamente los conectan con otros espacios de jerarquía en el exterior en donde realizarán tempranamente también sus tesis doctorales o pos doctorales. Esta situación los proyecta en la docencia universitaria en condiciones de concursar para los cargos de titulares o de hacerse cargo de funciones de jerarquía.

Este recorrido se delinea para aquellos que no dejaron de hacer investigación, que apostaron a ella mientras atendían los requerimientos de la docencia en una época en que el número de alumnos lo permitía y ocupando cargos que posibilitaban un salario aceptable que permitía dedicar todo el tiempo a la carrera emprendida.

La estadía en el exterior, financiada en general por becas por un tiempo más o menos extendido, permite la socialización en ámbitos en donde se acumula capital social y científico que será importante al momento del regreso para continuar redes de intercambio y producción, a la vez que antecedentes de importancia en los concursos.

Se definió de este modo una carrera probable para el sector de jóvenes en una época en que se desarrollan en Córdoba y en el país espacios de trabajo, carreras y proyectos. Aunque la situación no dura demasiado en términos políticos y académicos, un grupo de los actuales docentes que comparten esas posiciones, permanecieron reproduciendo en sus discípulos el mismo tipo de estrategias aunque al haber variado las condiciones, no tuvieron los mismos resultados. No pudiendo alcanzar el prestigio de los fundadores, los herederos tuvieron que reclutar el cuerpo docente en períodos de restricción económica y política, sumado a la masividad del alumnado que traería más trabajo

docente y a la vez más competencia en la obtención de becas y cargos.

Por otra parte el vertiginoso desarrollo de la ciencia y de la tecnología en determinadas disciplinas en los países dominantes, produjo un nivel de exigencia mayor entre los concurrentes para la producción y obtención de apoyos. Estos procesos presionarían fuertemente los espacios académicos locales dado que su fuente de legitimidad primordial excede los límites de la facultad.

Para los clínicos, la situación sería diferente por diversos factores. Los maestros fundadores en este caso obtuvieron un prestigio ligado a la creación de técnicas fundamentalmente quirúrgicas que los proyectó nacional e internacionalmente. Estos maestros tejieron redes de intercambio y favorecieron las estadías de los estudiantes elegidos en instancias de formación, en menor medida que los anteriores, dado que el desarrollo profesional local brindaba posibilidades de proyección que no hacía “imprescindible” la formación en el exterior ni la obtención temprana de las tesis doctorales.

Los maestros trajeron desde el exterior influencias que provocaron mejoras en los contenidos y una actualización de importancia. Asimismo alentaron a que grupos de los actuales docentes, accedieran a la titulación máxima, en los mismos tiempos, provocando la titularidad más pronta en algunos casos. De este modo se proyectaron, aumentando su capital académico y simbólico, maestros y discípulos.

7. Practicantes y residentes

La mayoría de los entrevistados, actuales “docentes titulares”, fueron “practicantes” durante la formación. Esta experiencia formativa no fue reconocida de antemano al momento de las entrevistas, cuando se reconstruían trayectorias. Una parte considerable de esa continuidad en la formación al lado del maestro se relaciona con la inserción en la vida del hospital bajo la figura de practicante.

El practicante, era un alumno que rendía un concurso para trabajar de manera rentada en una determinada cátedra, que participaba en todas las actividades académicas y asistenciales y en general vivía en el hospital, por lo que internalizaba saberes y prácticas estando “ahí”, viendo “hacer”, y haciendo; viendo “interrogar” e interrogando, incorporaba el *modus operandi* del hospital por pertenecer a él y sin haberse incorporado nunca estos saberes como contenidos explícitos de la formación.

Esta figura desaparece creándose otra, la de “residencia”, pero que no reemplaza a la anterior en tanto formación de grado, como práctica supervisada en el ámbito hospitalario, sino que la nueva figura es de formación de postgrado destinada a especialidades.

El “practicanato” era un trabajo a la vez que una práctica, una retribución a la vez que una formación. Esta inserción sistemática en la vida del hospital viendo y haciendo es la impronta formativa sustantiva y primera de una parte importante del cuerpo de docentes titulares de las materias clínicas en la actualidad.

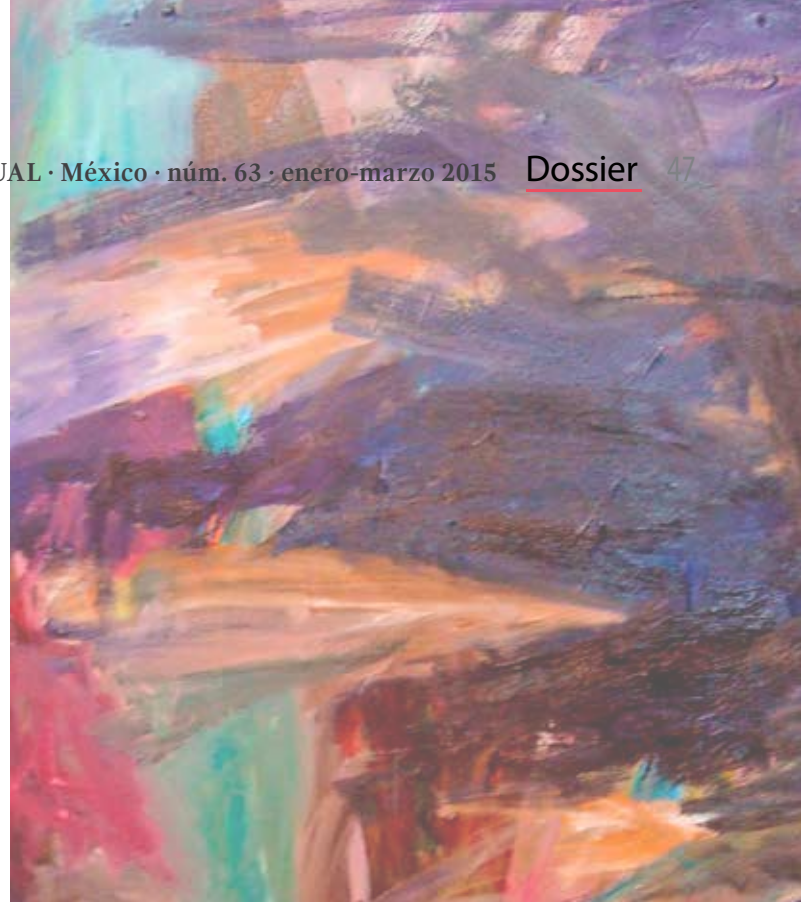
Razones de diversa índole habrían participado en la desaparición de esta figura: económicas y legales son las



que se argumentan con frecuencia, referidas a los costos de renta y manutención de los estudiantes; así como los problemas que se derivaban de probables acciones judiciales por mala praxis.

Otro factor de importancia para la incorporación de la figura de residente fue que el modelo de residencia se habría impuesto para la formación de especialistas en países como Estados Unidos en el momento en que la tendencia a la especialización se expande considerablemente. Sin embargo, las condiciones de formación en el grado en aquel país eran diferentes a las locales, por lo que la importación de este modo exitoso de formación fue trasladado, sin cumplirse con otras condiciones, (presupuestarias, organizacionales y académicas) para su desarrollo.

Esto habría provocado en los egresados la inversión de mayor tiempo para la obtención de la experiencia práctica, con la garantía de una formación de avanzada en algunas especialidades, lo que significa rédito posterior para el ejercicio de la profesión médica y la obtención de cargos en los servicios de salud. A la vez el cuerpo de profesores inicia una actividad creciente hacia la forma-



ción de postgrado, desarrollándose también en ese nivel la reproducción del cuerpo.

8. Grupos y estrategias diferenciadas

Pueden distinguirse en el conjunto, en función de adscripciones profesionales, diferentes estrategias en los “grupos de profesores”. Un grupo de docentes habrían podido desarrollarse y alcanzar la titularidad por la vía de los postgrados, de la carrera en la cátedra y la formación del equipo docente, sin que el ejercicio de la profesión independiente le prodigara beneficios sustantivos en virtud de las diferencias y jerarquías sociales de las especialidades adoptadas. En este sentido las especialidades quirúrgicas se encuentran en la cima del reconocimiento social, junto a mayores retribuciones económicas.

Un grupo menor de docentes de estas especialidades realiza en forma paralela al trabajo profesional y de enseñanza, investigaciones específicas por las necesidades que les impone el avance en las temáticas elegidas. Forman parte de un grupo de jerarquía profesional, con formación en el exterior, con publicaciones de relevancia. Comparten frecuentemente la actividad profesional privada con la jefatura en servicios en hospitales. Sus



Los maestros trajeron desde el exterior influencias que provocaron mejoras en los contenidos y una actualización de importancia.

apuestas en la formación de discípulos se concentran en las residencias, siendo secundaria su participación en la vida universitaria.

Otro grupo de docentes se conforma desde especialidades ligadas, por ejemplo, a la pediatría y la salud pública, habiendo transitado por circuitos formativos innovadores y tomando contacto con la lógica de programas y proyectos de desarrollo implementados en organismos públicos de salud; siendo frecuente el financiamiento desde organismos internacionales. Estos docentes forman parte de un grupo de cambio en las prácticas académicas que promueve un enfoque de formación diferente tendiente a la formación de médicos como profesionales de la salud, dependientes de organismos públicos.

En este caso, dado que se hacen cargo de materias nuevas en general, imprimen un sesgo particular en la manera de conformar los equipos de cátedra, convocando para la docencia a profesionales que ya se desempeñan en los organismos públicos, en posiciones jerárquicas medias en distintos espacios. Abrirían en este sentido un modo de reclutamiento de profesionales

fundamentalmente fuera del ámbito universitario, que habrían realizado carreras de postgrado referidas a la problemática de la salud pública o el abordaje de los denominados “nuevos problemas sociales”. El grupo desarrolla el trabajo profesional en su mayoría de forma no independiente, ejerciendo la docencia universitaria en espacios de mayor horizontalidad e implementando proyectos y estudios en ámbitos de servicios. Estos profesores en suma portan y aportan nuevos estilos de trabajo profesional y académico.

Dichas variaciones interesan pues se trata de formas de realizar trabajos académicos que inciden fuertemente en los énfasis formativos y en los modos de entender la institución.

9. Innovaciones curriculares

Los cambios en el plan de estudios observables al nivel de programación son numerosos. Al momento de la realización de este estudio se producen cambios en algunas actividades de los primeros años como a las que se aludía anteriormente sin embargo, es en el sexto año de la carrera en el que se perfilan cambios de enver-

gadura. En efecto, se trata de la inclusión de un año de práctica supervisada. Este tramo final de carrera procura la formación fundamentalmente práctica de los alumnos en las cuatro clínicas básicas, a través de la incorporación en servicios de salud, realizando la práctica médica en aspectos considerados sustantivos de acuerdo con el nuevo perfil de médico que se desea desarrollar.

De este trayecto interesa remarcar las modificaciones que provoca en la constitución del cuerpo docente: Este sexto año estaría a cargo de equipos de docentes organizados bajo la forma departamental. Este tipo de organización, discutida en distintas épocas y rechazada en general por “inviabile” dada la consolidación de la forma de cátedra y el orden jerárquico que supone; se propone en este caso, a partir de la inclusión de docentes provenientes de los servicios hospitalarios, médicos generalistas, efectores de salud, en los distintos lugares de práctica. Forma organizativa que constituye un cambio sustantivo en la incorporación de docentes, en los contenidos formativos, en la particularidad de su trabajo “académico” y en sus perfiles.

No todos los profesionales que supervisarán la práctica de los alumnos y que obtendrán créditos académicos por ello, son médicos. En muchos casos forman parte de las profesiones que atienden distintas problemáticas de salud individual y comunitaria. Sus estilos de trabajo, forjados en lógicas diferentes a las de la cátedra o la de sala de hospital, se aleja considerablemente de la formación del maestro jefe y especialista en un servicio de alta complejidad.

Este modo de organización ha sido impulsado con fuerza por la gestión actual de la facultad como manera operativa para garantizar el considerable número de horas de formación práctica requerida, de acuerdo con los parámetros a cumplir en el proceso de acreditación. Se derivará seguramente en problemas y tareas a resolver, inéditos, en el sentido que propone nuevos contenidos, formas de enseñanza y de evaluación. Este cambio se suma al conjunto de otros de relevancia que anuncia el nuevo plan. Así, cuestiones tales como la integración

de áreas en el currículum en torno a ejes formativos; la inclusión de áreas referidas a salud pública y a las ciencias sociales y de la conducta, incorporan nuevos contenidos y prácticas, para cuya enseñanza se dispone de escasa tradición. Asimismo, se desplazan énfasis formativos -propuestos con anterioridad para el cursado en los últimos años- al cuarto y quinto año, suprimiendo grupos de contenidos especializados. Se incrementa notablemente el número de horas de formación total, así como se estipula un porcentaje considerable de esas horas a la formación práctica en todas las materias.



En muchos casos forman parte de las profesiones que atienden distintas problemáticas de salud individual y comunitaria.

En suma si antes por efecto de la masividad y otros factores, la formación práctica no podía garantizarse con los criterios de calidad deseados, y la formación teórica tenía una carga horaria menor a la estipulada por efecto de la distribución del tiempo en grupos de alumnos, concentrándose el dictado de la materia en algunas semanas; la situación tenderá a ser muy diferente a medida que los grupos de alumnos disminuyan por efecto de la selección en el ingreso.

De este modo, grandes grupos de docentes se verán en situación de pensar y probar alternativas de enseñanza teórica y práctica para alumnos que deben formarse en nuevos contenidos y habilidades, según un nuevo perfil. Asimismo, la formación deberá incluir experiencias de investigación de diverso tipo, desde el inicio y desde diferentes áreas, lo que propondrá a los equipos la

necesidad de articular intereses y problemas, debiendo procurarse recursos específicos para su desarrollo.

10. Cambios y nuevos retos

Como se ha expuesto, la carrera se encuentra transitando cambios de importancia. Los estilos académicos, las estrategias de reproducción del cuerpo, el trabajo con el conocimiento y la práctica para la profesión cambian de eje e incorporan nuevos escenarios. Un conjunto importante de profesores, que en pocos años se retirarán de la actividad académica, será relevado por un cuerpo de docentes formados en condiciones diferentes a las que se proponen en la actualidad y deberá asumir el trabajo en nuevas condiciones.

Se abren a la reflexión un conjunto de interrogantes referidos a las posibilidades de surgimiento de núcleos de trabajo alternativos que puedan contener la demanda que se instala. Del mismo modo, podrían generarse otros modos de reproducción del cuerpo o se repetirá la tendencia a reproducirse por efecto de la inercia propia de los sistemas de enseñanza, estilos de trabajo forjados en otras condiciones institucionales y sociales.

Algunos de los cambios por venir seguramente provendrán de grupos cuyas formas de organización tien-

dan puentes hacia otras maneras de concebir el trabajo académico, los cuales podrán plasmarse con estímulo a la actividad académica.

El conjunto de interrogantes requeriría el desarrollo de nuevas problemáticas de investigación en el marco de la carrera, con nuevas metodologías de abordaje y nuevos equipos para su desarrollo, así como nuevos criterios para su evaluación. Nuevos contenidos y formas de organización de los contenidos podrán devenir en otras formas de transmisión y evaluación. Nuevos recursos y modos de realizar las prácticas requerirán inversiones pedagógicas fuertes para producir nuevas configuraciones didácticas. El cuerpo académico se ve expuesto en consecuencia a la necesidad de desarrollar otras solidaridades basadas en el trabajo de enseñanza e investigación. El discurso pedagógico que se incorpora en los contenidos básicos definidos para la carrera nacionalmente encuentra sus ámbitos de producción fuera de los límites de la facultad, en distintos organismos y servicios, así como de procedencia disciplinar diversa. Se estaría por lo tanto ante la presencia de cambios en los procesos recontextualizadores.

Si la forma recontextualizadora predominante se basó en las necesidades que la clínica imponía, hoy compartiría ese énfasis con nuevos saberes y prácticas referidos a la salud pública, comunitaria y preventiva, participando para ello disciplinas provenientes de las ciencias sociales y de la administración de salud.

El nuevo currículum cuya intencionalidad se plasma en una nueva titulación -médico- expresa una valoración de competencias amplias, en detrimento de la formación especializada. Este nuevo plan se modifica a partir de definiciones acerca de la formación, formulados desde el punto de vista oficial y que se expresa en el discurso oficial de la institución. Este punto de vista es instituido como legítimo, es decir que todo el mundo debe reconocer, ya que es formulado desde la Asociación de Facultades de Medicina de la República Argentina (AFACIMERA), desde el ministerio nacional, así como desde los organismos internacionales específicos del área.



Nuevos recursos y modos de realizar las prácticas requerirán inversiones pedagógicas fuertes para producir nuevas configuraciones didácticas.

Esta situación recoloca la formación y a los que la imparten, configurando regulaciones, definiendo tiempos, contenidos y formas de trabajo y evaluación. El cambio promovido desde instancias superiores y movilizad internamente desde la gestión de la facultad requirió la visibilidad de la situación de la formación, haciendo públicos informes acerca de las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, fundando de este modo la legitimidad del criterio necesario para la definición del número de ingresantes (*numerus clausus*) con base en el estudio de la capacidad operativa de la facultad. Este tipo de estudios habría sido común en todas las facultades del país, formando parte de las recomendaciones a las que deberían ajustarse.

Un conjunto de operaciones efectuadas casi en simultaneidad provocan en un tiempo relativamente corto un viraje en la direccionalidad de la formación. Desde algunas cátedras más sensibles por sus especialidades a visiones más integradas, con perspectivas particulares de la práctica profesional, plantean coincidencias con estos procesos.

El campo disciplinar de la medicina, al igual que otros campos profesionales, favorece los agrupamientos que podrían estar en la base de lo que los entrevistados denominan "compartimentos estancos". Junto a ello, las definiciones organizacionales han contribuido en el tiempo a la configuración de un currículum de colección provocando aislamiento de espacios, tiempos, personas, y contenidos. En sentido contrario, para el desarrollo de las nuevas áreas curriculares, se observa la necesidad de hacer confluir saberes que se ordenan desde otras lógicas, transmitiendo códigos diferentes. Se incorpora de esta manera una problemática compleja ya que los docentes deberán especificar previamente lo que cada cuerpo de saberes aporta a la idea integradora. Tareas y prácticas en las que los docentes aún no se reconocen y para lo cual se deberá anticipar un trabajo específico y acotado en cada grupo a fin de que lo transmitido desde el área sea una nueva voz, y no una multiplicidad de voces que provocaría confusión y menos claridad en el mensaje con

relación al producido en las prácticas docentes anteriores al cambio.

La formación que antes se consideraba básica ha sido reformulada. A los saberes y prácticas de las ciencias básicas que en el tiempo se consolidaron en el denominado ciclo básico, se agregan ahora -cambiando en algunos aspectos la concepción curricular- nuevos saberes que deben desarrollarse de forma integrada a los anteriores. La problemática de la inserción temprana en la realidad de los servicios de salud implica tramitar un conjunto de saberes, habilidades y actitudes, que desde la perspectiva del nuevo currículum convivirán con los históricos conocimientos básicos. El problema que se inaugura pareciera no consistir en el desacuerdo con respecto a los nuevos contenidos, sino en la profundidad y alcance de lo que se considere “conocimiento profesional básico” en la formación, sobre todo en los primeros años de la carrera.

11. Interrogantes y tareas por venir

A lo largo de esta investigación fue tomando fuerza la necesidad de contar con la construcción de la historia de la facultad, más precisamente historias de grupos de profesores por afinidades disciplinares y especialidades, y su relación con aspectos contextuales y los avatares de la institución específica en el marco de la universidad.

Se trataría de la necesidad de construir el relato de las diferentes instancias políticas universitarias y globales, así como las políticas académicas específicas que fueron construyendo en el tiempo a la institución, sus puntos de crecimiento y de estancamiento, sus logros y pérdidas en legitimidad y prestigio, así como la conformación de equipos y líneas de trabajo.

En este sentido, algunas experiencias realizadas podrían contribuir a escribir leyendas institucionales como fuente de creencias, ligadas a formas de entender la profesión y la formación propuesta en cada momento. Esta tarea no sería superflua ni ligada sólo a intereses estrictamente académicos o de “historia para mostrar”,

sino que se requiere como condición de comprensión y explicación de la situación presente. Esto es aún más imperioso ante el recambio generacional que se produciría en los distintos equipos, ya que un grupo considerable de docentes que al momento de este estudio ocuparon posiciones de importancia, portarían en estado incorporado gran parte de la historia institucional que es necesario construir, resignificar y difundir. Ello haría posible la redefinición de redes, reconstruyendo los estilos de trabajo que se fueron forjando para que los diferentes grupos de reemplazo reconozcan líneas, las continúen o las reformulen con base en criterios académicamente fundados, procurando que los procesos de renovación no afecten lazos existentes y que a partir de su reconocimiento se puedan definir nuevos marcos.

Asimismo es importante que la facultad reconstruya históricamente las relaciones con los organismos de salud y con la salud pública que en el tiempo habrían adquirido diferentes modalidades, de acercamiento, indiferencia, disputa, colaboración o subordinación. Este “mapa” construido diacrónicamente podría ponerse en relación con otra información que permita situar la posición actual de la facultad, en tanto formadora de recursos humanos para el sector de salud.

La incorporación de nuevos profesionales para la enseñanza permitiría pensar que para algunos grupos se estarían abandonado los habituales criterios de designación, factor que produciría cambios para el conjunto del cuerpo. Esto provocaría seguramente la necesidad de constituir un nuevo sistema de criterios de evaluación de la capacidad y productividad pedagógica y científica.

En un marco donde la constante ha sido la compartimentalización de grupos, de personas, espacios y actividades, un punto de confluencia del cuerpo es posible. Este espacio integrador sería -como ha venido siendo además - la investigación y la carrera doctoral del cuerpo docente.

Si la investigación necesaria para producir las tesis doctorales se ha constituido en una zona de integración potente, ¿no sería necesario aún más ante las nuevas

circunstancias académicas y prácticas, formular programas de investigación en cuyo seno se desarrollen proyectos particulares, que atiendan al mismo tiempo intereses disciplinarios y problemas de conjunto? Si a los fines de la especialización, de la atención de problemas concretos o del desarrollo de tesis específicas, se han desplegado acciones de acercamiento entre equipos, entre básicos y clínicos y entre especialidades, ¿no constituiría ello un anclaje potente para el fortalecimiento de la capacidad investigadora, de la producción científica y de la transferencia de saberes?

¿Podría ser a la vez un emprendimiento institucional que posibilite satisfacer las necesidades de personas y grupos, democratizando los recursos a la vez que potenciando la capacidad de producción científica en todas las áreas?

Son numerosos los interrogantes que se abren, a los que se agregan las necesidades particulares de índole pedagógica. En este artículo se formulan apreciaciones, necesariamente construidas desde una mirada, desde un punto de vista, que intentó articular las creencias y los estilos académicos con la formación que se desea imprimir para la profesión médica.

Como en cualquier estudio con enfoque pedagógico produce un análisis y una propuesta, con sesgos prescriptivos aunque no con esa intencionalidad, animada desde las propias creencias. Se brindan entonces aportes para que sean entendidos como tales, es decir, como una perspectiva a la necesaria discusión y elaboración de nuevos marcos de trabajo académico en la Facultad de Medicina, proceso que sólo su cuerpo académico podrá conquistar colectivamente.

Notas

- 1 "Profesiones, Profesores y Creencias. Un estudio acerca de la formación de médicos". Tesis de maestría en investigación educativa con orientación socio antropológica. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS. Director: GLADYS AMBROGGIO
- 2 La carrera de Medicina de la UNC, es la única que limita el número de estudiantes al momento del ingreso.

Bibliografía

- Ambroggio, Gladys y Vanella, Liliana (2000; 2002). *Proyecto "Desarrollos teóricos para el estudio de los resultados educativos en la universidad"*, SECYT, UNC.
- Becher, Tony (1993). "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En *Revista Pensamiento Universitario*. Año 1, núm. 1, Buenos Aires. Noviembre.
- _____ (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa. Barcelona.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. El Roure Editorial. Colección Apertura. Barcelona.
- _____ (1993). *La estructura del Discurso Pedagógico: Clases, Códigos y Control (Vol. IV)*. Morata. Madrid.
- Bertoni, María y Cano, Daniel (1989). *La Educación Superior Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas*. Buenos Aires.
- Blanchet, Alain. et al. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Narcea S.A. De Ediciones. Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1985). *Homo Academicus*. Ed. De Minuit. París. Traducción propia.
- _____ (1988a). *Cosas dichas*. Gedisa. Buenos Aires.
- _____ (1988b). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- _____ (1991). *El sentido práctico*. Taurus. Barcelona.
- _____ (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- _____ (1999). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires.
- _____ (2000). *Los Usos Sociales de la Ciencia*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- _____ (2008). *Homo Academicus Siglo XXI* Editores, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor. Barcelona.
- _____ (1979). *La Reproducción*. Laia. Barcelona.

- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean (1991). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores. México.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Brunner, José (1982). *La Organización del Trabajo Intelectual y los Cambios en la Cultura*. FLACSO. Santiago de Chile. Documento de Trabajo.
- _____ (1990). *La Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos*. Fondo de Cultura Económica. Chile.
- Brunner, Joaquín y Flisfisch, Angel (1977). *Los intelectuales: razón, astucia y fuerza*. FLACSO. Documento de Trabajo. Santiago de Chile.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- _____ (2014). (Diry Comp) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós. Buenos Aires.
- Champagne, Patrick et al. (1993). *Iniciación a la Práctica Sociológica*. Siglo XXI. México.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen. México.
- Coria, Adela (2000). *Tejer un destino. Sujetos, Institución y Procesos Político-Académicos en el Caso de la Institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1995-1966*. Tesis Doctoral CINVESTAV-DIE. México.
- Didou Aupetit, Sylvie y Remedi Allione, Eduardo (2008). *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*, Unesco, Casa Juan Pablo Edit., Mexico, D.F.
- Durkheim, Emile (1969). *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta. Madrid.
- Elias, Norbert (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayo de Sociología del Conocimiento*. Ediciones Península. Barcelona.
- Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM. México.
- Ferrero, Roberto (1999). *Historia crítica del Movimiento Estudiantil de Córdoba*. Alción Editora. Córdoba.
- Foucault, Michel (1997). *El Nacimiento de la Clínica. Una Arqueología de la Mirada Médica*. Siglo XXI. México.
- Furlán, Alfredo y otros (1993) *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. UNAM. México.
- García Salord, Susana (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Ediciones del CEA. UNC. Córdoba.
- _____ (2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, núm. 11, págs. 15-31. Plaza y Valdés. México.
- Gewerc Barujel, Adriana (1998). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: Trayectorias y prácticas*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela. España.
- Gil Antón, Manuel (2001). "Los académicos". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, núm. 11, págs. 7-10. Plaza y Valdés. México.
- Gómez Campo, Victor y Tenti Fanfani, Emilio (1989). *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Guber, Roxana (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Buenos Aires.
- Gutiérrez, Alicia (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- _____ (1999). "La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu". En *Intelectuales, política y poder*. Págs. 7-19. Eudeba. Buenos Aires.
- _____ (2002). *Estrategias de Reproducción Social en Situaciones de Pobreza Urbana*. Tesis Doctoral. UBA. EHESS. París.
- Krotsch, Pedro (organizador) (2002) *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*. Ediciones Al Margen. La Plata.
- Landesmann, Mónica (2001). "Las trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, núm 11, págs. 33-61. Plaza y Valdés. UPN. México.
- Montiel Oviedo, María Araceli (2012). *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la Unam*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas.
- Neave, Guy (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa. Barcelona.
- Prego, Carlos y Etébanez María E. (2002). "Modernización Académica, Desarrollo Científico y Radicalización Política. Notas para su estudio en la Universidad de Buenos Aires. (1955-66)" En: *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Ediciones Al Margen. La Plata. Argentina
- Remedi Allione, Eduardo (2004) (Coord): *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdez, México.
- Sarlo, Beatriz (2001). *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Ariel. Buenos Aires.
- Sosa, Marcela y Saur, Daniel (2014) "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba". En Carli, Sandra (Dir. y Comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio (1995). "Situación del Sector Docente Universitario y las Transformaciones del Mercado Académico". En: *Propuesta Educativa*. Año 6, núm. 13, págs. 97-105. FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires.

La irrupción del Movimiento Moderno como cambio de paradigma en la arquitectura y la resistencia en el ámbito académico

1. Introducción. Entender desde una mirada epistemológica, como aclara Susana Lucero, “es comprender la teoría del conocimiento científico, que dice que hay teorías que dan cuenta del mundo” (Lucero, 2013). Teorías que en un determinado momento histórico imponen su visión sobre la realidad, definiendo métodos de estudios, modelos de prácticas, textos, formas de enseñar e investigar, etcétera.

En este sentido, el Movimiento Moderno (MM) en arquitectura plantea un cambio de paradigma que busca responder a las demandas de una nueva realidad de la cultura occidental, producto de los cambios sociales, económicos y culturales que propone la sociedad industrial, con una estética propia, una tecnología adecuada y un accionar que debe desplegarse en torno la ciudad y el territorio, y que redefine los conceptos del espacio público y el privado.

Desde este punto de vista, el presente trabajo tiene como objetivo central articular una mirada epistemológica entre la perspectiva que Thomas Kuhn explica en su libro la “Estructura de las Revoluciones Científicas”, y el desarrollo teórico de Pierre Bourdieu sobre “campo de poder, habitus, campo científico y autonomía relativa”, puestos en relación con nuestra hipótesis de que el MM en arquitectura implica un cambio de paradigma para la disciplina, en contraposición al paradigma vigente hasta el momento de su irrupción.

POR VIVIANA MIGLIOLI/SILVIA SZEJER Arquitecta. Profesora Titular Regular por Concurso de Antecedentes y Oposición en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. vivianamiglioli@gmail.com / Arquitecta. Especialista en Teoría del Diseño Comunicacional (DICOM-FADU-UBA), Profesora Adjunta Interina Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, UBA. silviaszejer@yahoo.com.ar



Por lo tanto, las consecuencias y los cuestionamientos a los problemas que la arquitectura debe enfrentar en esos años, se plantean vinculados a los procesos de institucionalización y consolidación del campo disciplinar.

Sin embargo, se debe considerar que esta nueva cosmovisión que implica el MM, en el espacio institucional y disciplinar de nuestro país y en Latinoamérica en general, requiere de una mirada singular. Pues a diferencia de lo sucedido en Europa (y en los Estados Unidos), los impactos de la primera y segunda revolución industrial son consecuencias que se viven de manera diferente. En este sentido, los procesos independentistas se desarrollan en América Latina recién durante el siglo XIX, y son importantes en relación con la consolidación de la idea del estado-nación, pero no con los procesos socio-económicos vinculados a la Revolución Industrial. Por lo tanto, las consecuencias y los cuestionamientos a los problemas que la arquitectura debe enfrentar en esos años, se plantean vinculados a los procesos de institucionalización y consolidación del campo disciplinar.

Por lo cual, entendemos que la articulación propuesta entre Kuhn y Bourdieu se revela como complementaria para comprender la compleja trama de variables, actores y relaciones que interactúan en la conformación e institucionalización del MM, como un nuevo paradigma, en nuestro país. Particular situación, que se asemeja por sus condiciones de partida históricas, a otras situaciones institucionales latinoamericanas del campo disciplinar.

Por lo tanto, consideramos que el análisis centrado a partir de la experiencia local, es revelador de tensiones y experiencias compartidas a nivel regional en un sentido amplio, a pesar de las particularidades que puedan existir.

En consecuencia con lo explicitado, la primera parte del trabajo establece una visión general sobre el MM en el marco de la cultura occidental, y lo caracteriza como una revolución científica que instaura un cambio de paradigma, una nueva cosmovisión compartida por una comunidad de especialistas que incluye nuevas leyes y teorías, nuevos instrumentos y tecnologías.

La reflexión continua focalizando sobre las particularidades que el mismo desarrollo tuvo en la Argentina. En el análisis surgen otras cuestiones que ponen en evidencia las distintas características que el proceso tuvo en nuestro medio al ser atravesado por circunstancias socio-históricas de nuestra evolución como país.

Situados en nuestro caso-objeto de estudio, la reflexión se centra en establecer las analogías y las diferencias existentes entre el concepto de campo científico en Bourdieu y la valencia paradigma-comunidad científica de Kuhn, y plantea la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en la UBA (FAU-UBA) como un punto de inflexión en la situación del campo disciplinar, en lo

referente a los procesos de validación, institucionalización y legitimación. Situación que pone en escena otro actor, la Universidad de Buenos Aires, como espacio que instituye y legitima esos cambios. Las consideraciones conceptuales de Pierre Bourdieu sobre “campo científico o universitario de cierta autonomía”, son relevantes para comprender y reflexionar acerca de este proceso.

Por último focaliza aún más la mirada al analizar los cambios producidos en los modelos de enseñanza de la arquitectura, en la nueva FAU-UBA, a partir de la revolu-



ción científica que significó el Movimiento Moderno. A partir de revisar la tradición de las estrategias didácticas de la Escuela de Arquitectura, se analiza cómo irrumpen los nuevos modelos y cuáles son los cambios que estos producen. El trabajo concluye con un interrogante acerca de la persistencia de ciertas estrategias didácticas, que se sostienen aún habiendo cambiado de manera radical las condiciones que le dieron origen.

2. El Movimiento Moderno en arquitectura como revolución científica

Antes de abordar el tema específico de este trabajo, es conveniente hacer una advertencia. Dejaremos fuera del análisis la pregunta por el estatus científico de la arquitectura, bien sabemos que éste es un tema en debate. Aún

así, entendemos que el preguntarse cómo se produce el conocimiento en arquitectura, como se valida y cuáles son sus aplicaciones directas, es un camino productivo, e intensamente transitado por muchos “científicos del diseño” preocupados por la epistemología de la arquitectura y del diseño en general.¹ En definitiva, a la pregunta acerca de “si la arquitectura es una ciencia” puede responderse tomando las palabras de Pierre Bourdieu referidas a la sociología:

“No es una cuestión de vanidad. Hay sistemas coherentes de hipótesis, de conceptos, de métodos de verificación, todo cuanto se adjunta comúnmente a la idea de ciencia. Por consiguiente, ¿por qué no decir que es una ciencia si lo es realmente? Ciertamente es una cuestión muy importante: una de las maneras de zafarse de verdades molestas es decir que ellas no son científicas, lo que quiere decir que ellas son políticas, es decir suscitadas por el interés, la pasión, por lo tanto relativas y relativizables” (Bourdieu:2000).

Entrando de lleno en la cuestión, y como ya señaláramos en la introducción, nuestra intención es establecer una mirada epistemológica, con la perspectiva que Thomas Kuhn desarrollara en su libro “La estructura de las revoluciones científicas”, sobre el fenómeno que se denomina Movimiento Moderno en arquitectura extendiendo su análisis desde los antecedentes propiciados por la Revolución Industrial de mediados del siglo XVIII hasta su período de consolidación en la segunda posguerra.

Para entender al Movimiento Moderno como producto de una verdadera revolución científica en el sentido que le otorga Kuhn², es necesario tener una mirada histórica y determinar, aún con un trazo grueso, cuál es la perspectiva de la arquitectura europea hasta mediados del siglo XVIII. Referenciando a Leonardo Benévolo³, la relación de la arquitectura con la sociedad se mantiene fija y definida desde el Renacimiento, momento en que se constituye la actividad profesional. El servicio que el arquitecto debe brindar a la sociedad, y las funciones que ésta le delega, no son motivo de discusión.

Más allá de variaciones estilísticas y localismos, desde el Cuatrocientos y hasta la segunda mitad del siglo XVIII, la cultura arquitectónica occidental está gobernada por un sistema de reglas, valoradas como universales y permanentes, basadas en la naturaleza de las cosas y en la antigüedad clásica, considerada como una segunda naturaleza. Este lenguaje, nacido en la antigüedad clásica y reformulado por los artistas del Renacimiento, es empleado en todos los países de occidente durante trescientos años, adaptándose a las más diversas exigencias, demostrando su versatilidad y capacidad de resolver los problemas que se le presentan.

Para la arquitectura se trata, al decir de Kuhn, de un período de ciencia normal. Los arquitectos, como miembros de la comunidad científica, comparten un paradigma. En su posdata a la E.R.C. de 1969, Kuhn se ocupa de volver sobre el concepto, y esa es la definición que resaltamos:

(Paradigma) "...significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal" (Kuhn, 1991:66).

Dentro del paradigma, la comunidad científica determina cuáles son los problemas que hay que abordar⁴, cómo abordarlos, con qué métodos, técnicas, etc. Se plantean los enigmas a resolver, basándose en los modelos que el paradigma ofrece. No pasa nada nuevo, se aumenta el capital de conocimientos de la ciencia normal con cada enigma que se resuelve. Para la arquitectura, ciertas reglas generales, de carácter universal, garantizan la unidad de lenguaje, la posibilidad de adaptarse



a diversas circunstancias y de transmitir los resultados. Los modelos ideales que integran el paradigma de la arquitectura clásica permiten la espontaneidad de la interpretación personal de los artistas. Cada intervención individual constituye la resolución de un enigma dentro del sistema de valores imperante, que provee de referencias y términos fijos de comparación, permitiendo, a su vez, y a partir de su resolución, acrecentar el acervo de la ciencia.

Durante más de tres siglos el repertorio clásico es empleado por la cultura occidental de manera fructífera y eficiente para resolver problemas prácticos y simbólicos. Pero hacia mediados del siglo XVIII, diversas circunstancias hacen que en el campo de la arquitectura comiencen a plantearse “enigmas” que el paradigma imperante no puede resolver, transformándose en “anomalías”. Por un lado, la Revolución Industrial que inicia en Inglaterra, produce vertiginosos e intensos cambios técnicos, socia-

&

No pasa nada nuevo, se aumenta el capital de conocimientos de la ciencia normal con cada enigma que se resuelve.

les y culturales, que tienen consecuencias constructivas y urbanísticas entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, que no pueden ser resueltas por lo que hasta entonces se consideraba arquitectura. Aparecen nuevos programas arquitectónicos como estaciones de tren o fábricas; se producen nuevos materiales como el hierro y el vidrio; se originan nuevas problemáticas urbanas como los barrios obreros, las vías de circulación rápida, carreteras y vías de tren; etc. Por otro lado, la Ilustración, con su tamiz racional aplicado a la discusión de todas las instituciones tradicionales, revierte el estado de segunda naturaleza atribuido al lenguaje clásico y abre la puerta a la posibilidad de validar el uso de otros estilos, otros lenguajes arquitectónicos.

Las relaciones entre arquitectura y sociedad se modifican radicalmente, quedando por fuera del campo disciplinar una gran parte de la producción edilicia y urbana y de los intereses culturales de la época. Nacen y ocupan el primer plano nuevas demandas originadas muy lejos de la requisitoria tradicional para la profesión. La arquitectura clásica no estaba preparada para resolver edificios industriales de grandes luces; el problema de los barrios obreros y el higienismo no había sido nunca su preocupación. La técnica se resolvía con pocos materiales, de múltiples prestaciones y en grandes espesores, como la piedra y el ladrillo con estuco; no estaba prepa-





Son hombres jóvenes los que trabajan inicialmente con el nuevo paradigma, y que se constituyen en infatigables voceros que tratan de persuadir a la comunidad científica, y, en este caso, a la sociedad toda, de su eficacia para resolver las anomalías que el paradigma anterior no puede resolver.

rada para los delgados espesores del acero, los grandes planos del vidrio y el moldeo del hormigón.

Las circunstancias que producen esta cantidad de anomalías cada vez mayor para el paradigma del clasicismo, no provienen del interior de la disciplina. Esto concuerda con lo señalado por Kuhn:

“el papel desempeñado por el progreso tecnológico o por las condiciones externas, sociales, económicas e intelectuales, en el desarrollo de las ciencias [hacen que] las condiciones externas pueden contribuir a transformar una simple anomalía en origen de una crisis aguda.” (Kuhn,1991:115).

De este modo, lo que durante trescientos años había sido un período de “ciencia normal” con un “paradigma” imperante, compartido por la “comunidad científica”, da paso a un período de “crisis”, de convivencia y sucesión de diversas teorías que se extiende hasta los primeros años del siglo XX, en que una verdadera “revolución científica”, va a permitir el establecimiento de un nuevo paradigma, el del Movimiento Moderno. Recurrimos a Benévolo para sintetizarlo:

“En varios campos, dentro y fuera de los límites tradicionales, emergen nuevas exigencias materiales y espirituales, nuevas ideas, nuevos instrumentos de intervención que, en un instante dado, convergen en una nueva síntesis arquitectónica, profundamente distinta de la antigua. Sólo así es posible explicar el nacimiento de la arquitectura moderna, que, de otro modo, resultaría completamente incomprensible [...] Existe, a nuestro entender, una directriz fundamental de pensamiento y de acción que se inicia con Owen y los utopistas de la primera mitad del siglo XIX, pasa por Ruskin y Morris, por las experiencias vanguardistas europeas entre 1890 y 1914, recibe la aportación de los constructores americanos y de Wright, logra alcance general en los primeros años de la posguerra de la mano de Gropius y Le Corbusier, y provoca un movimiento unitario, capaz de crecer mucho más allá de sus premisas iniciales.” (Benévolo,1977:42).

Esta reconstrucción del campo, al decir de Kuhn, a partir de nuevos fundamentos, cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo. De hecho se cambia el concepto mismo de lo que se considera arquitectura. Lo que de manera revolucionaria enunciara William Morris en 1881, se constituye ahora en una definición ajustada de lo que es el campo disciplinar:

“ La arquitectura abarca la consideración de todo el ambiente físico que rodea la vida humana; no podemos sustraernos a ella, mientras formemos parte de la civilización, porque la arquitectura es el conjunto de modificaciones y alteraciones introducidas en la superficie terrestre con objeto de satisfacer las necesidades humanas, exceptuando sólo al puro desierto.” (Morris, 1881[1947]).

La arquitectura del MM busca responder a las necesidades de la sociedad industrial, hacer uso de la tecnología en desarrollo, revolucionar el repertorio formal con una poética acorde a la producción en serie, abordar una propuesta urbana innovadora y, sobre todo, contri-



buir a cambiar la vida del hombre poniendo al alcance de todos las condiciones mínimas de la vivienda, *Das Existenzminimum*, necesario en la Europa de entreguerras. Son hombres jóvenes los que trabajan inicialmente con el nuevo paradigma, y que se constituyen en infatigables voceros que tratan de persuadir a la comunidad científica, y, en este caso, a la sociedad toda, de su eficacia para resolver las anomalías que el paradigma anterior no puede resolver. Como bien señala Kuhn:

“Casi siempre, los hombres que realizan esos inventos fundamentales de un nuevo paradigma han sido muy jóvenes o muy noveles en el campo cuyo paradigma cambian. [...] al no estar comprometidos con las reglas tradicionales de la ciencia normal, debido a que tienen poca práctica anterior...” (Kuhn,1991:130).

Los grandes maestros del MM, Gropius, Mies Van der Rohe, Le Corbusier, nacen, con pocos años de diferencia, entre 1883 y 1887. Tienen todos poco más de 40 años cuando el MM se impone a través de obras “paradigmáticas” como el Pabellón de Barcelona, la Ville Saboye o la Bauhaus de Dessau. Sólo el artífice americano del MM Wright es mayor, pero también su producción se inicia años antes.

Lo que hoy aceptamos con naturalidad como parte ya de la historia de la arquitectura contemporánea y que está en sus orígenes, fue en su momento una

virulenta y verdadera revolución científica, cuyos alcances atraviesan varios siglos de arquitectura occidental. Paradójicamente, podemos hacer nuestra una cita de Max Planck, en E.R.C:

“Una nueva verdad científica no triunfa por medio del convencimiento de sus oponentes, haciéndoles ver la luz, sino más bien porque dichos oponentes llegan a morir y crece una nueva generación que se familiariza con ella” (Planck,1949).

3. El Movimiento Moderno, cambio de paradigma en Argentina

En esta parte de nuestra reflexión consideraremos la manifestación del MM en Argentina, ya que esta nueva cosmovisión sobre la realidad arquitectónica del mundo occidental tuvo en nuestro país sus particularidades y requiere de una deliberación singular. Las preguntas que surgen en relación al contexto argentino son: ¿cómo y cuándo surge y se consolida el ideario del Movimiento Moderno en la Argentina? Y caben preguntas adicionales:



¿representó en nuestro país un cambio de paradigma, una revolución científica siguiendo a Kuhn? ¿Cómo se da este proceso en el tiempo, con respecto a lo que sucede en Europa?

Expresamos que el MM implicó una nueva cosmovisión sobre la realidad arquitectónica del mundo occidental. En relación con esta afirmación, si bien podemos decir que la Argentina “fue y es” parte de la cultura occidental, las condiciones de partida en relación con el Movimiento Moderno en nuestro país marcan sus particularidades. Muy sumariamente podemos decir que la Argentina inicia su proceso independentista a comienzos



del siglo XIX. Atraviesa enfrentamientos internos sobre el modelo de país a construir y se consolida a finales del mismo siglo con la llegada al poder de la generación del 80. Representantes de un proyecto de país organizado bajo un modelo político cultural que se funda sobre las categorías de “civilización y barbarie” y se construye materialmente sobre el lema positivista de “orden y progreso”. La dirigencia de este proyecto se reconoce en la “tradición europea” como modelo cultural, y establece una dependencia que vincula a nuestros profesionales con los ámbitos institucionalmente reconocidos del saber en ese continente y, fundamentalmente, con París como epicentro.

A diferencia de lo sucedido en Europa la arquitectura argentina, ligada en sus primeros pasos a la ingeniería,

puede recién fundarse como un campo autónomo a principios del siglo XX. Los años que transcurren entre 1880 y 1910 constituyen lo que podemos denominar etapa fundacional, hegemonizada por el “eclecticismo” como un modelo de “saber-hacer” arquitectura. En 1901 se funda la Escuela de Arquitectura en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Esta situación permite diferenciar a la arquitectura de la ingeniería. Los fundadores de la escuela son profesionales reconocidos por su adhesión al eclecticismo y adhieren a la propuesta de recuperación de los estilos históricos, instituyendo un modelo que abarca enseñanza, teoría y práctica y que conforma una comunidad científica en torno a un determinado saber.

En este giro de nuestra reflexión creemos importante caracterizar qué implica el eclecticismo al que hacemos referencia. El eclecticismo como teoría y método, legitima la recuperación de todos los estilos del pasado, vinculados a los más diversos géneros históricos. En nuestro medio, agrupa numerosas escuelas y propuestas, (neocolonial, neoclasicista, neogótico y hasta modernistas como el Art Nouveau o el Art Decó). Dentro de este abanico se asume como estilo para la arquitectura pública y la arquitectura privada de las elites y es el que representa el sentido simbólico de nuestra constitución como nación, materializando gran parte de nuestro patrimonio arquitectónico, si no la mayor.

Retomando nuestra reflexión sobre la Argentina y como ya mencionamos el eclecticismo es determinante durante la etapa fundacional de la Arquitectura en nuestro país pues permite organizar y legitimar el campo disciplinar y el profesional. Sin embargo, este período de ciencia normal en términos de K, rápidamente va a cambiar. A partir de 1910 asistimos a un época que podemos caracterizar como:

1. Intentos de resolver los enigmas que surgen, producto de una nueva realidad que se impone a medida que el país cambia, con las teorías en vigencia, bajo el paraguas del eclecticismo. Sucede que en algunos casos las respuestas que desde la disciplina se espe-

ran no resuelven nuevos problemas y los enigmas se convierten en anomalías.

2. Polémicas, enfrentamientos y debates en torno a diferentes teorías en pugna (arquitectura vs. ingeniería; arte y ciencia; nacionalismo, neocolonialismo, Art Decó o Art Nouveau, etcétera).
3. Finalmente, la crisis ante una nueva realidad que se consolida, y con ella la imperiosa necesidad de reconocer transformaciones radicales que el paradigma vigente no puede resolver. Surgen diferentes escuelas que luchan por imponer su visión del mundo y de la realidad y donde no es posible identificar una comunidad científica homogénea.

Esta urdimbre de temas que signan los debates del período mencionado tiene lugar primero en Europa y se instalan en Buenos Aires por dos cuestiones: por la cantidad y variedad de revistas especializadas de la época que difunden los temas del debate, y porque nuestros arquitectos realizan sus estudios en Europa, o ya formados en la Escuela de Arquitectura de la UBA completan sus estudios en ese continente. A diferencia del contexto europeo, no existe hasta la década de los 20 una oposición crítica al eclecticismo apoyada por una vanguardia que constituya el origen de la arquitectura moderna. Poco a poco y por “razones extracientíficas” en términos de Kuhn, como la llegada de los sectores medios al poder, la instalación de empresas europeas y americanas que traen nuevas tecnologías de la construcción, etc., comienzan a ponerse en crisis las teorías vigentes ante la imposibilidad de resolver las anomalías que estos cambios generan.

A partir de 1916 se comienza a construir otra Argentina con el gobierno de Hipólito Yrigoyen primero y el de Juan Domingo Perón después. Implica el abandono del proyecto de la generación del 80 y el ascenso de los sectores medios al poder. Su gobierno vive el impacto que supone un nuevo reordenamiento económico y político internacional. Nuevos temas disciplinares surgen fuertemente imbricados en los problemas sociales, urbanísticos y simbólicos de esta nueva sociedad conflictiva, dinámica y en medio de un proceso de crecimiento. El

&

A diferencia de lo sucedido en Europa la arquitectura argentina, ligada en sus primeros pasos a la ingeniería, puede recién fundarse como un campo autónomo a principios del siglo XX.

tema de la vivienda popular, de resolución masiva o de gran número surge, al igual que en los países industrializados, como un fenómeno típicamente moderno. El país asume otro modelo, suma ahora una incipiente industrialización por sustitución de importaciones; una inmigración proveniente de la Europa en crisis y un aumento de la densidad demográfica de sus ciudades más importantes. El giro tecnológico en general impulsa el desarrollo de la industria, define un tejido social más urbano, vinculado a un modelo de sociedad industrial y de servicios. Este proceso de cambio continúa y se acentúa durante las décadas siguientes. En los 40, y con la llegada del peronismo al poder, se consolida un tejido social urbano más heterogéneo de sectores obreros y medios como “sociedad de masas”, ampliando el abanico de problemas que la disciplina debe enfrentar.

Volviendo a centrarnos en el campo disciplinar, a comienzos de 1930 el debate se polariza frente a las constantes anomalías que el eclecticismo no puede resolver. Por un lado, por fuera del estilo adoptado y muy sumariamente explicado, aquellos que sostienen una arquitectura anclada en la historia y la tradición (eclecticismo) y, por otro, aquellos que sostienen un cambio a partir de la innovación tecnológica y funcional (MM).

El MM en nuestro país va a estar influenciado centralmente por la propuesta teórica del Bauhaus, la ideas de Le Corbusier y en menor medida por otros representantes europeos de la época. Sumariamente podemos decir que propone una teoría que deja de lado la referencia formal de la arquitectura histórica, se focaliza en la búsqueda de un nuevo lenguaje expresivo acorde con las nuevas tecnologías de construcción que dan por resultado una estética nueva basada en la geometría y que se expresa bajo la consigna “la forma sigue a la función”, por la búsqueda de la racionalización del proceso de “diseño y proyecto” (que deja de lado el método compositivo por elección de diversos estilos), aborda el tema de la ciudad como parte del espacio disciplinar y práctica profesional (urbanismo) y define un fuerte compromiso social de la disciplina con esta nueva realidad social.

La progresiva consolidación del ideario del MM va ganando espacio en la arquitectura oficial y privada a finales de los 30 y durante la década siguiente, y se consolida en los 50. La década peronista (1945-1955) es aún de tensiones entre distintas teorías que afectan al campo disciplinar, pero es la que posibilita la transición hacia un período de ciencia normal que se inicia a fines de los 50.

A lo largo de esos años se produce una apropiación de los postulados del MM a partir de una nueva generación de arquitectos, formados en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (UBA)⁵. A pesar de ello, aún el MM debe pugnar por imponerse sobre otras teorías⁶. Coincide este momento con la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA (FAU-UBA) en 1947, iniciativa que reúne un viejo anhelo de los miembros de la comunidad y una política de Estado. Esta situación indica un punto de inflexión en el campo disciplinar y nos abre la puerta a una serie de



interrogantes que sintetizaremos al final. Esta iniciativa se extiende a la enseñanza universitaria de todo el país.

En coincidencia con el derrocamiento del gobierno justicialista por el golpe militar de 1955, asumen en la FAU-UBA (quienes por discrepancias ideológicas con el peronismo se habían autoexcluido) arquitectos en su mayoría enrolados en el Movimiento Moderno (Prebisch, Acosta, Bereterbide, etc.), representantes de la primera vanguardia nacional, reconocidos por su trayectoria profesional a partir de sus obras desde finales del 30 hasta ese momento. Es entonces cuando MM se consolida como un cambio de paradigma en el ámbito académico, en términos de Kuhn. Cabe destacar que al mismo tiempo entra en crisis, en la teoría y en la práctica, en los países centrales de la cultura occidental.⁷

En el recorrido reflexivo propuesto, resulta claro que el MM en la Argentina asume características propias en cuanto a su desarrollo y consolidación, resultado de nuestra historia como país, a pesar de su condición de pertenencia

a la cultura occidental. El impacto de la Revolución Industrial en estas tierras sólo puede ser considerado a partir de finales del siglo XIX, cuando ya el debate sobre lo clásico que plantea Leonardo Benévolo fue dejado de lado en Europa y el debate sobre el estado del arte arquitectónico se encuentra en crisis y con una serie de teorías en pugna.

El MM como paradigma se consolida en la enseñanza después de décadas de una producción profesional basta y contundente. Es decir se instala abarcando enseñanza, teoría y práctica -o en términos de Kuhn como una revolución científica- cuando el ideario del MM ya ha tenido una presencia a través de obras públicas y privadas, concursos ganados y construidos, que son testimonios materiales de una realización bajo sus "métodos y visión del mundo". Surge entonces una pregunta: ¿por qué un "paradigma" de amplia aceptación en el ámbito profesional es al mismo tiempo tan resistido en el ámbito académico -que es origen de ese saber disciplinar y le otorga legitimidad a dicha práctica-?

Cabe comentar que esta preeminencia del campo profesional sobre el académico es un evento que se manifiesta de distintas formas en diferentes países. Por ejemplo, en un país que es referente intelectual para la comunidad en Argentina, como Francia, se reproduce la misma situación que en el nuestro. Por el contrario, en otro país de referencia como Alemania, la experiencia de la Bauhaus impone rápidamente el ideario del MM en el ámbito académico, mucho antes que éste se consolide en el campo profesional (y será interrumpido por la llegada al poder del nazismo). En nuestro territorio latinoamericano, las experiencias transitadas en países como Uruguay y Brasil se sitúan más cerca de la nuestra.

Después de todo lo expuesto, entendemos que la propuesta de Kuhn en su libro ERC se revela como insuficiente para comprender la compleja trama de variables, actores y relaciones que interactúan en la conformación e institucionalización del MM, como un nuevo paradigma, en nuestro país. En este sentido, resulta interesante sumar la visión de Pierre Bourdieu, sobre la cual escriben Gaeta, Gentile y Lucero en su libro, este autor:

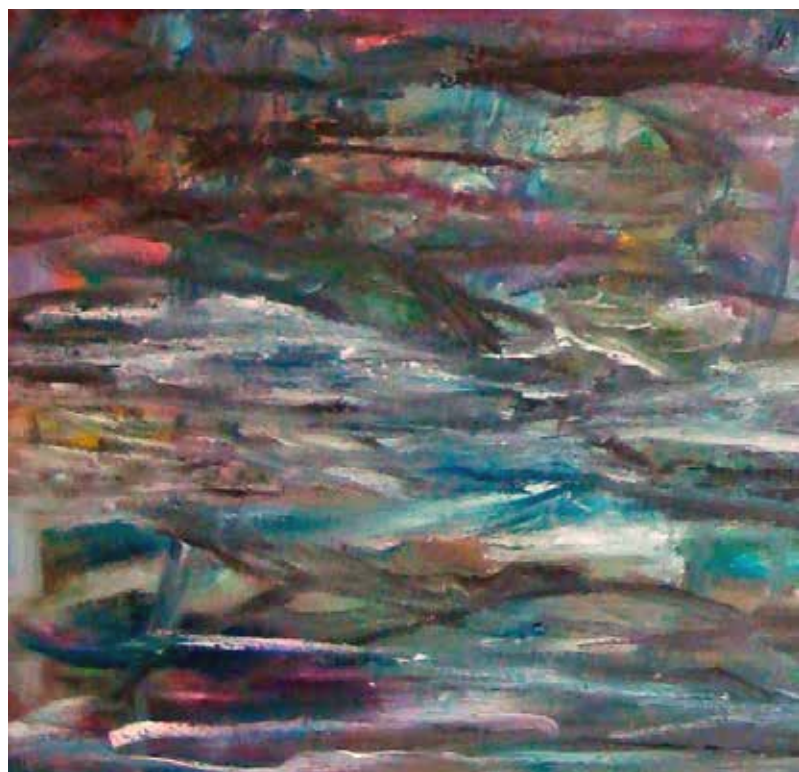


...“ llama la atención sobre la condición paradójica de la ciencia, que surge del hecho de ser una realidad social e históricamente condicionada, como cualquier actividad humana, cuyo producto, no obstante, es transhistórico y universal”; [...] “para entender la estructura y funcionamiento de la labor científica se requiere emprender un análisis de las condiciones de producción del conocimiento social” [...]; “el universo puro de la ciencia más pura es un campo social como otros, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y ganancias, pero donde todas estas invariancias revisten formas específicas”... (Gaeta, et al. 2003 c:12)”.

4. Impactos del cambio de paradigma. Institucionalización de la arquitectura en la Universidad de Buenos Aires

En este apartado intentaremos focalizar en el espacio disciplinar, a partir de indagar sobre los conflictos que se generan en el proceso de legitimación institucional del cambio de paradigma en la carrera de arquitectura, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires, recurriendo a Pierre Bourdieu (B).

Antes de profundizar sobre nuestro objetivo particular, explicaremos brevemente la propuesta de B en aquellos aspectos que consideramos pertinentes para nuestro análisis. Contemporáneo de Kuhn (K), ya en 1975 explicita la noción de “campo científico” en un intento por demarcar posiciones en relación a la forma de analizar los procesos que se articulan en torno a la ciencia. En escritos posteriores profundiza su reflexión teórica en relación a este concepto, reconociendo el aporte de la obra teórica de K. Establece con él la analogía de pensar que el conocimiento científico está condicionado por factores históricos y sociológicos. Se diferencia cuando explica que la ciencia es un campo particular, susceptible de ser analizado como cualquier campo, pero que en relación a las luchas por el poder que allí se desarrollan adquiere



características determinadas y por lo tanto requiere de una reflexión particular. Implica un análisis de la ciencia que no se centra en el individuo aislado y tampoco en una relación “paradigma-comunidad de científicos” (K), sino en comprender el campo científico como una constelación de relaciones objetivas.

En términos generales, la teoría de B articula tres conceptos centrales: “campo de poder, capital y *habitus*”. Estos conceptos en relación con la actividad científica tienen un desarrollo particular. Resumidamente podemos explicar que el “campo científico”, como todo campo de poder es una configuración de relaciones objetivas que expresa dos dimensiones, una subjetiva través del *habitus*, que son las habilidades o prácticas diferenciales adquiridas por los agentes que participan del campo y otra objetiva determinada por la configuración del campo y el equilibrio de fuerzas en un momento dado, producto de su historia y de las luchas pasadas. Define un conjunto de reglas propias de funcionamiento, el *nomos científico*. No es un universo estrictamente autónomo pues no obedece sólo a sus propias leyes internas, es un escenario



de luchas desigualmente divididas, entre aquellos que tienen una posición dominante producto del reconocimiento que le otorgan sus propios pares (por sus aportes científicos, logros, conductas, trayectorias profesionales) y quienes no la tienen. Los que dominan el campo ocupan posiciones de poder simbólico (cargos directivos en las universidades, asociaciones profesionales, etc.), imponen su modo de hacer ciencia, los modelos, la bibliografía, los instrumentos, etc., su visión del mundo sobre la realidad, definen los problemas importantes para la disciplina, lo pensable y lo impensable, etc., y luchan por conservar esa posición. Los dominados, aquellos situados por fuera de las características mencionadas, son en general los recién llegados y son quienes reconocen la autoridad sobre las formas legítimamente instituidas de actuar y hablar, la “tradición disciplinar”, pero buscan modificar el orden establecido. En este sentido, un cambio de paradigma en el campo supone instituir algún tipo de continuidad con la “tradición” establecida, es decir, para Bourdieu un revolucionario en el campo disciplinar es alguien que tiene un gran conocimiento de la “tradición” de esa

disciplina, estableciendo un puente entre las viejas ideas y las nuevas.⁸

A su vez, por sus propias reglas de funcionamiento (*nomos científico*) los científicos solo pueden ser reconocidos y evaluados por sus propios pares, situación que supone una cierta autonomía respecto del contexto social⁹. En este punto sin embargo, debemos tener en cuenta las características propias de cada disciplina. Las disciplinas naturales por sus condiciones de producción (lenguaje matemático, instrumentos teóricos, etc.) podemos caracterizarlas como más autónomas del contexto social. Por el contrario en aquellas disciplinas signadas por una relación más dependiente con la sociedad, (la historia, la sociología o en nuestro caso la arquitectura y el urbanismo), esa posición resulta más difícil de sostener. Por lo tanto existe ya una diferencia dentro del campo científico en términos generales, entre aquellas disciplinas que son por sus condiciones de producción más autónomas y otras heterónomas.

Podemos definir el campo disciplinar como un campo con su correspondiente propensión a estrategias de conservación o subversión. Se define por lo que está en juego, por su *illusio* (intereses específicos), por su *nomos* (leyes particulares) que convoca a los agentes a participar en la búsqueda de lo que Bourdieu llama “capital científico”, vinculado en una primera instancia a cuestiones de prestigio y reconocimiento de orden simbólico por los logros dentro del campo disciplinar. Su monopolio establece una autoridad que se caracteriza de dos formas: aquel capital acumulado en relación con el prestigio intelectual y el reconocimiento profesional denominado estrictamente “capital científico” y aquel que está más vinculado al poder institucional dentro del campo. Este último se vincula con las instituciones también reconocidas como agentes del campo y podemos identificarlo como capital político o como “capital temporal”. Se obtiene mediante actividades académicas y de conducción (dirección de instituciones, institutos, pertenencia a comités, etc.), es decir, por el desarrollo de actividades complementarias a la enseñanza e in-

vestigación en un sentido estricto, y tiende a funcionar como un capital burocrático. La articulación de estas dos formas de capital define una lucha y competencia, cuyo objeto específico es el monopolio por la autoridad definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, por el monopolio de la competencia



Sin embargo y a pesar de estas tensiones, la primera Facultad de Arquitectura y Urbanismo en el país comienza a funcionar con el ciclo lectivo de 1948.

científica, en el sentido de tener autoridad para hablar y actuar legítimamente.

En relación al campo disciplinar, la noción de *habitus científico* adquiere suma importancia. Las habilidades adquiridas que determinan las prácticas del campo permiten la incorporación de un "oficio", -asimilable al del artista por ser un saber-hacer pero cuya diferencia supone la incorporación de esquemas teóricos y el manejo de un determinado instrumental específico-, en la medida que vuelve posible la elección de los objetos a tratar, la comprensión de los problemas que la disciplina considera y la evaluación de las soluciones posibles. Son entonces esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción producto de una formación disciplinar, cuyas características dependen del campo disciplinar específico y también de las condiciones sociales del agente.

Situados así, como ya mencionamos anteriormente, entre los años 1930 y 1948 se produce una adhesión de los

conceptos teóricos del MM por parte de una generación de arquitectos, formados en la tradición ecléctica de la Escuela de Arquitectura de la UBA. Si en los comienzos de esos años su accionar está más vinculado a la defensa teórica de postulados del MM y a la crítica del orden establecido, a partir de finales de los 30 comienzan a instalarse en el campo con una producción de obras importantes tanto públicas como privadas que se presentan como más adecuadas a las transformaciones del país y que les va otorgando cierto prestigio y reconocimiento entre los estudiantes y profesionales jóvenes.

El MM como paradigma se consolida en la Argentina abarcando enseñanza, teoría y práctica recién a partir del cambio en las condiciones del campo disciplinar de la arquitectura. La creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo sobre la base de la vieja escuela de la UBA crea las condiciones necesarias, actuando como una bisagra importante en este proceso, pues es la instancia de legitimación institucional e instituyente de los modos de producción del conocimiento.

Focalizando sobre la creación de la FAU podemos decir que su origen se debe a una confluencia de situaciones que se dan por fuera del campo científico de la UBA¹⁰. Esta situación va a exponer un contexto de tensión de la comunidad científica en general de nuestro país y de la UBA en particular con el gobierno peronista, que será de constante enfrentamiento, hasta su derrocamiento por el golpe militar del año 55 y que entendemos es una de las condiciones que afecta la posibilidad de que el MM se establezca en el ámbito académico.

La historia de la Universidad de Buenos Aires, como la de la universidad pública argentina en general, es resultado de una estrecha interacción entre el estado nacional, las orientaciones científicas-pedagógicas de los agentes del campo universitario y las demandas de la sociedad. Vinculada a políticas de estado (de diferente signo) y por lazos económicos, estas cuestiones articulan una compleja trama de relaciones y posiciones hacia el interior del campo que interactúan "con y en" la definición de las estrategias institucionales de la producción

del conocimiento y su legitimación, estableciendo una autonomía relativa por su dependencia con ellas.

Definidas sumariamente las características del campo universitario que representa la UBA, debemos explicar brevemente, en relación con ella, la política universitaria del gobierno peronista. Su objetivo se centra en una producción de conocimientos que debe responder a una política de estado cuyo propósito es dar respuesta a los cambios que impone la consolidación del proceso de industrialización y una sociedad de masas en nuestro país. Para cumplir con sus objetivos formula metas y cambios en las formas de gobierno y administración de las casas de estudio, que dan por resultado una confrontación entre la comunidad de profesores, investigadores y alumnos de la UBA con el estado nacional.

En este sentido, la FAU llega al campo científico-universitario UBA¹¹ en situación de desventaja y no desde una posición dominante en términos estrictamente científicos. Su institucionalización es producto de una decisión de orden político. Además, por ser un “saber-hacer” que para diferenciarse de la ingeniería en sus comienzos acentúa su pertenencia a la esfera del arte (dejando de lado las posibles articulaciones con la ciencia y la tecnología como áreas con las cuales también interactúa), en realidad padece la categorización que establece la UBA como institución tradicional, donde los

saberes que devienen de las ciencias naturales ocupan una situación de privilegio.

En este contexto, la FAU reproduce la estructura institucional del campo universitario del cual es parte: autoridades afines al gobierno, un cuerpo directivo opositor y una comunidad de profesores y alumnos enfrentada. Sin embargo y a pesar de estas tensiones, la primera Facultad de Arquitectura y Urbanismo en el país comienza a funcionar con el ciclo lectivo de 1948. Dada la conflictividad del campo fue imposible llevar adelante un cambio disciplinar y de *habitus* en el ámbito académico como ya se manifiesta con contundencia en la actividad profesional. El nuevo plan de estudios (métodos, bibliografía, problemáticas, etc.) puesto en vigencia en 1948¹² es resultado de una transacción política de carácter ecléctico y cuya mayor virtud reside en su carácter provisorio.

En este escenario comienza una lucha al interior del campo disciplinar por ocupar posiciones institucionales (cargos docentes por concurso) por parte de arquitectos vinculados al MM, dando paso –a diferencia de la etapa fundacional– a una fractura en la cohesión del campo en términos generales, al cuestionar el *habitus* académico y poner en duda la tradición disciplinar; el *nomos*



y la *illusio* fundacionales dejan de mostrarse eficaces a la hora de mantener unidad dentro de la comunidad, principalmente entre los nuevos profesores y alumnos. El cuestionamiento a la ley fundamental (nomos), vuelve a poner en escena el debate hasta fines de la década de los 50¹³.

En coincidencia con el derrocamiento del gobierno justicialista, asumen como autoridades en la FAU-UBA arquitectos adherentes al Movimiento Moderno de la primera vanguardia nacional, reconocidos por su trayectoria y aportes al campo, por su participación en asociaciones profesionales, por sus obras construidas y escritos teóricos publicados. Éstos encuentran un plantel docente de adherentes a la misma concepción teórica que ha recorrido el camino institucional y legitimado su posición dentro del campo universitario, escenario que les permite definir “qué y cómo” se debe enseñar arquitectura y urbanismo en el contexto de una institución, en condiciones de legitimar un cambio de paradigma que unifique enseñanza y práctica profesional.

En términos de B, el campo disciplinar solo puede legitimar el paradigma del MM cuando las condiciones del campo cambian, cuando un conjunto de agentes reconocidos por sus pares y sus aportes al campo logra su inserción en el ámbito académico e institucional y legitimidad en lo social. Es decir, cuando acceden a una posición dominante dentro del campo obtienen la “autoridad para hablar y actuar legítimamente”, imponen su modo de hacer ciencia, “su visión del mundo sobre la realidad”. Son arquitectos formados en la tradición de la Escuela de Arquitectura y producen la ruptura del orden establecido en acuerdo con la idea de Bourdieu de que un auténtico revolucionario en materia científica es alguien que tiene un gran dominio de la tradición. Pero también son la generación que asiste a los cambios profundos del país y a las nuevas demandas que se le presentan a la disciplina en el marco de una sociedad de masas que el MM, en tanto nuevo paradigma, parece asumir como problema a resolver y soluciones a dar, en mejores condiciones que el paradigma anterior.

Para finalizar este apartado queremos señalar que, de acuerdo con nuestro objetivo, hemos enunciado ya

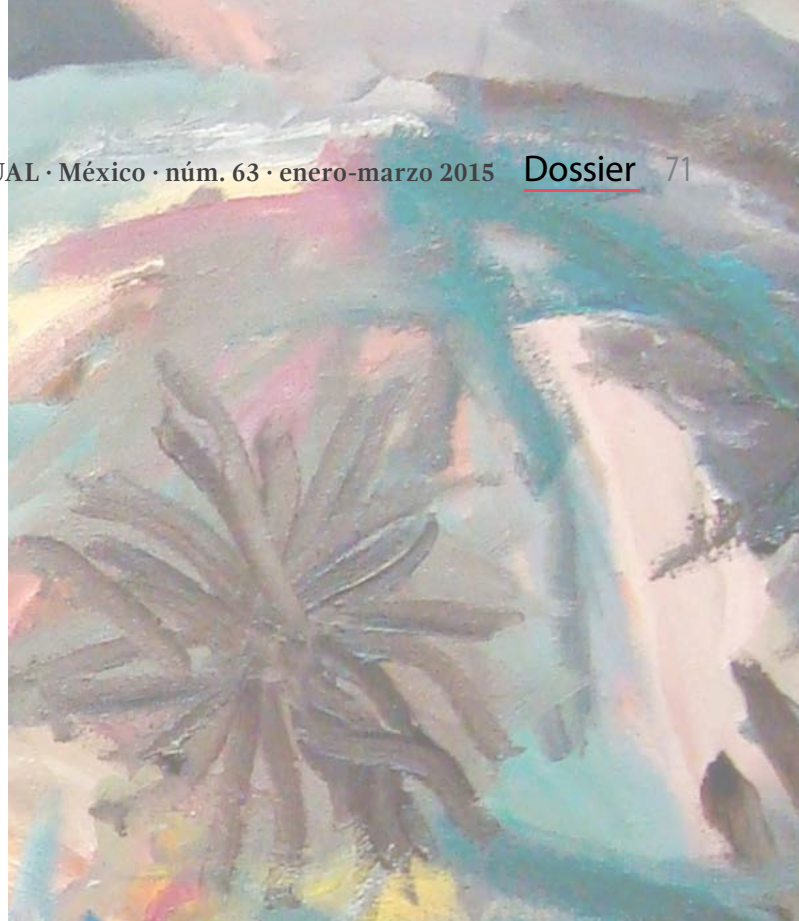
&

Constituida la Argentina como estado soberano, la UBA pasa a ser nacional en 1881 y el Departamento se transforma en Facultad de Ciencias Exactas.

una condición singular pues nos situamos en relación con nuestro país y la FAU en la UBA. Decisión que implica definiciones y características particulares en relación con la producción del conocimiento en general y en particular con la arquitectura como disciplina. En este sentido, el desarrollo teórico de Bourdieu sobre la ciencia y en particular su noción de campo científico, nos permite comprender el espacio institucional de la FAU-UBA en relación a la producción y legitimación del conocimiento, como un escenario de relaciones sociales raramente idílicas, que regula prácticas e instituye identidad disciplinar, en el marco de las luchas de poder, rivalidades e intereses que caracterizan a este campo. Su análisis pone en evidencia que, a pesar de la autonomía históricamente consolidada, este campo no es independiente de las relaciones de dominación que caracterizan al mundo social en su conjunto, y mantiene estrechos vínculos con el campo político y económico. No puede ser solo comprendida como un espacio homogéneo de una comunidad de científicos cuyo objetivo es la búsqueda desinteresada de verdades universales, a pesar de la cantidad de logros científicos obtenidos. Como última consideración, cabe destacar que el completo establecimiento del MM como nuevo paradigma sólo es posible cuando éste se legitima en el marco institucional de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad de Buenos Aires.

5. Enseñanza del diseño en la FAU

En nuestro país, los más remotos antecedentes de enseñanza en el campo de la arquitectura son la Escuela de Dibujo de 1799 y la Escuela de Matemáticas, abierta después de la Revolución de Mayo, ambas en Buenos Aires. Creada la Universidad de Buenos Aires en 1821 abre un Departamento de Ciencias Exactas donde se forman profesionales de la ingeniería y arquitectura con un fuerte perfil pragmático. Constituida la Argentina como estado soberano, la UBA pasa a ser nacional en 1881 y el Departamento se transforma en Facultad de Ciencias Exactas, se encomienda al arq. Alejandro Christophersen



la formación de la Escuela de Arquitectura en 1901, quien lo hace siguiendo la propuesta académica de la École de Beaux Arts francesa.

Como explicamos oportunamente, la escuela es la institución encargada de validar la formación de los arquitectos, quienes a partir de 1903 deben poseer título habilitante para poder ejercer la profesión. Impregnada de las teorías del eclecticismo, la escuela forma artistas sensibles para diferenciarse claramente de los ingenieros, educados en la técnica y el cálculo. Serán estos profesionales los encargados de materializar los proyectos arquitectónicos y urbanos de la generación del 80.

Casi medio siglo después, en 1947, en un país atravesado por otras lógicas políticas, la escuela adquiere estatus de facultad, al crearse bajo el primer gobierno peronista la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU-UBA), como fue señalado anteriormente. Es en esta nueva institución donde comienzan a penetrar las ideas del MM, que sólo se establecen como paradigma dominante después de más de diez años.

Al desarrollar en este trabajo las particularidades que tiene el establecimiento del paradigma del Movimiento Moderno en la arquitectura en nuestro país, se señala el desajuste temporal de todo el proceso con respecto a lo

que sucede en los países “centrales”. También se remarca cómo, al interior de la vida académica, esta nueva cosmovisión tarda en ser aceptada con respecto a lo que sucede en la actividad profesional.

Con todo, este proceso es extraordinariamente breve comparado con el europeo. La etapa fundacional del campo disciplinar transcurre entre fines del siglo XIX y comienzos del XX y se realiza, como se ha dicho, a partir del eclecticismo en tanto que la hegemonía del MM se da con plenitud en la vida de los claustros y la profesión hacia 1955-1960, alcanzando así un período que calificamos, siguiendo a Kuhn, de ciencia normal. Dentro de nuestro universo de intereses resulta particularmente atractivo rastrear este proceso de transformación a través de las maneras de enseñar la disciplina, en las estrategias didácticas que se adoptan, etc. Estos temas corresponden, como es natural, a otras tantas visiones de lo que es la arquitectura, a los diversos intereses y actores en juego, a los sucesos de la constitución del campo, etcétera.

Explicamos con oportunidad que cuando se crea la Escuela de Arquitectura en 1901, la batalla a librar es la conformación del campo disciplinar, diferenciando a la arquitectura de la ingeniería. El plan de estudios, basado en el modelo de enseñanza de la Escuela de Bellas Artes de París, buscó el perfil de un arquitecto artista, refinado y con “buen gusto”, que se separara claramente del ingeniero. De acuerdo con este objetivo, en 1912 se contrata a Renè Karman, graduado en la *École y Prix de Rome*, para llevar adelante la reforma del plan de estudios de 1915. Establece que las materias artísticas “Arquitectura y Composición” se impartan a partir de la constitución de *ateliers*, con un profesor *maître d’atelier* y aprobación mediante participación en concursos anuales.¹⁴ Sin embargo, la elección del modelo *Beaux Arts* no puede sólo explicarse a partir de la pretendida formación artística para definir el campo de la práctica profesional del arquitecto. Así como la *École des Beaux Arts* se crea bajo el reinado de Luis XIV, y forma a los artistas necesarios para la construcción y equipamiento de Versailles¹⁵, la Escuela de Arquitectura, con el mismo plan de estudios, prepara

a los arquitectos que habrán de materializar el proyecto edilicio y urbano de la generación del 80. Al respecto, Liernur dice:

“La adopción de las normas de la Academia de Bellas Artes de París como el núcleo principal en torno al cual se constituyó esa Arquitectura como institución, no se produjo de manera ‘natural’, sino como consecuencia de ensayos, dudas y disputas, y en la medida en que tales normas se demostraron como el instrumento más apto para resolver la multitud de problemas técnicos, económicos, sociales, estéticos y culturales que acarrea el proceso de modernización a la élite hegemónica” (Cravino, 2012:).

Retomando lo expuesto hasta este momento, siendo el eclecticismo el corpus teórico disciplinar dominante en este período fundacional del campo, no existen anomalías en cuanto a que son coherentes el modelo de enseñanza-aprendizaje adoptado y la teoría que comparte la comunidad. La cosmovisión de la arquitectura ecléctica implica que los estilos del pasado son un menú del cual se puede escoger según las necesidades del programa, un repertorio expresivo al cual se habrá de recurrir para resolver la estética edilicia. En los *ateliers* de la escuela, que reproducen prácticas de aprendizaje de los oficios, del “saber-hacer”, lo que se espera del alumno es que aprenda a componer, a partir del mismo repertorio, un objeto estético con una visión personal de un determinado tema de arquitectura.

Como ya señalamos, transcurrida la primera década del siglo XX, el país comienza una etapa progresiva de cambios sociales y económicos, producto de la industrialización y entrada en la escena política de la clase media, primero, y los trabajadores después¹⁶. Este proceso se acentúa en las décadas siguientes y es contemporáneo a la llegada de las primeras ideas del MM, que se ven como especialmente adecuadas para encontrar soluciones a los nuevos problemas devenidos de los cambios mencionados. Las nuevas ideas, al interior del campo disciplinar, colisionan con las teorías dominantes, gene-

rándose diversas disputas por el establecimiento de un nuevo paradigma. Este período de crisis concluye con la revolución científica que da paso al establecimiento del paradigma del MM, hacia mediados de los 50, produciéndose su total preeminencia en los 60, con su legitimación en el ámbito académico.



El plan de estudios, basado en el modelo de enseñanza de la Escuela de Bellas Artes de París, buscó el perfil de un arquitecto artista, refinado y con “buen gusto”, que se separara claramente del ingeniero.

El terreno propicio en esas primeras décadas del siglo XX está abonado por la aparición de anomalías, ya que la formación de los arquitectos comienza a resultar deficiente. Aquél arquitecto artista, modelado según los criterios *Beaux Arts*, no cuenta con las herramientas que le permitan afrontar nuevos programas arquitectónicos, nuevas tecnologías disponibles, etc., acorde con los nuevos tiempos. El mismo Christophersen -que definió el perfil de la Escuela de Arquitectura en su nacimiento- en 1930 va a reconocer la necesidad de una formación que esté a la altura de las necesidades de la “vida moderna”, permitiendo al arquitecto resolver con economía y solidez los nuevos problemas que se presentan y que eran impensables en el pasado.

Sin embargo, y como ya dijimos, recién en 1947 con la transformación institucional de la escuela como Facultad de Arquitectura y Urbanismo¹⁷, las ideas del MM realmente comienzan a penetrar en la academia: los miembros del centro de estudiantes ya en 1946 co-

mienzan a publicar en la Revista de Arquitectura una serie de artículos sobre “Teoría y Organización del Bauhaus”.

En la medida que se sustancian los respectivos concursos, entran en la escena de la FAU jóvenes arquitectos al frente de los talleres de diseño, fervientes defensores de las nuevas teorías. Esto determina el progresivo desplazamiento del eclecticismo de la formación universitaria que será definitivo cuando se implante el nuevo paradigma, hacia fines de los 50. Si bien se puede suponer que al establecimiento de esta nueva visión del mundo que significa el MM, le debe corresponder una revolución equivalente en las prácticas educativas, ciertas estrategias didácticas en lo que refiere al modelo de “taller”, se van a conservar. Nos aventuramos a decir que todavía hoy perduran, y señalamos algunas cuestiones centrales que creemos verifican esta hipótesis:

- 1) El aprendizaje por emulación al maestro (*le maître d’atelier*) y el discípulo visto casi como un producto del maestro. De esto deviene la importancia que se otorga al titular del taller en donde se cursa la materia arquitectura.¹⁸
- 2) La estrategia central para el aprendizaje en los talleres sigue siendo la simulación de la práctica profesional, a partir de la producción de proyectos en un grado creciente de envergadura.
- 3) La simulación se realiza dejando de lado muchos datos de la realidad, como los referidos al emplazamiento, las condiciones de la normativa y, especialmente, los problemas constructivos.

De manera paradójica, hoy sigue teniendo vigencia este pensamiento de Viollet Le Duc, que Benévolo cita, quien critica la enseñanza en la École en 1861:

“En nuestros tiempos el futuro arquitecto es un joven [...] al que se obliga, durante seis a ocho años, a realizar proyectos de edificios que, en la mayoría de los casos, tienen sólo una lejana relación con las necesidades y las costumbres de nuestro tiempo, sin exigirle nunca que estos proyectos sean realizables, sin impartirle un conocimiento, ni siquiera superficial, de los materiales de que disponemos

y de su empleo, sin que se lo instruya sobre las formas de construcción adoptadas en todas las épocas conocidas, sin recibir la mínima noción sobre la dirección y administración de las obras” (Benévolo, 1997).

Esta aseveración debe complementarse con el extraordinario y sostenido proceso de masificación en la educación superior que se inicia en la década justicialista y se acentúa en las últimas décadas. Fenómeno al que ni la UBA ni la FADU son ajenas¹⁹. Si en 1950 los 600 alumnos de primer año de la FAU obligan a desdoblarse los cursos, perdiéndose la posibilidad de compartir en un sólo ámbito todos los niveles del taller ¿qué mirada debemos desplegar sobre las condiciones actuales, donde una sola cátedra de arquitectura, de las más numerosas, puede llegar a tener más de mil estudiantes en sus cinco niveles? La matriz del atelier-taller, a cargo de un *maître d’atelier*, que imparte un “saber-hacer” disciplinar a una élite pequeña de estudiantes, virtualmente estalla frente a esas condiciones.

Cabe preguntarse qué es lo que determina la persistencia de una estrategia didáctica que presenta tales “anomalías”, aun habiendo cambiado de manera radical las condiciones que le dieron origen. Como señalamos en otros puntos de este trabajo sería imposible explicar esta persistencia frente a la ruptura provocada por la



Subyace en esto la concepción del modelo fundacional del arquitecto-artista, cuya legitimación poco crítica impide toda discusión de fondo.

“revolución científica”, que implica el establecimiento del paradigma del MM, si sólo lo miráramos desde una perspectiva khuniana.

Reconociendo que Kuhn ha puesto el acento en las rupturas y revoluciones científicas, su visión de los factores y actores intervinientes en los procesos de cambio es limitada, por lo que resulta pertinente complementar la visión de Kuhn con las categorías propuestas por Bourdieu, quien señala que lo que crea la tensión esencial de la ciencia no es la disputa entre conservadores y revolucionarios, entre revolución y tradición, sino que la revolución implique a la tradición. Sostiene que las revoluciones deben arraigarse en el paradigma y que el revolucionario en el campo científico es quien posee necesariamente un capital, un gran dominio de los recursos colectivos acumulados y que, a partir de ahí, conserva necesariamente lo que supera.

Cravino en su libro acerca de la enseñanza de la arquitectura señala que la falta de discusión del perfil profesional y su sustitución por una idealización -arquitecto-gran-proyectista- determina que los contenidos a impartir en el currículo estén legitimados a partir de un conjunto de tradiciones, o por cuestiones que intuitivamente se

consideran necesarias. Subyace en esto la concepción del modelo fundacional del arquitecto-artista, cuya legitimación poco crítica impide toda discusión de fondo.

¿Podría el concepto de *habitus* en Bourdieu acercarnos una razón posible que explique esta ausencia de debate crítico? A través del *habitus*, concebido como la serie de esquemas de pensamiento, de percepción y de acción para actuar en un campo, B pone, al principio de las prácticas científicas, no una conciencia concedora que actúa de acuerdo con las normas explícitas de la lógica y del método experimental (*nomos*), sino un “oficio” es decir, un sentido práctico de los problemas que se van a tratar, unas maneras adecuadas de abordarlos, etc. ¿Podría considerarse que la persistencia del esquema del taller-atelier estuviera posibilitada por ese “arte de experto” del que habla B y que didácticamente se comunica mediante el ejemplo y no a través de preceptos? ¿No es acaso la transmisión de un “saber-hacer” del experto al aprendiz, esa teoría realizada incorporada, el recurso por excelencia para la enseñanza en los talleres?

Lo cierto es que hoy entrado el siglo XXI, en la superficie de la producción de los talleres de arquitectura en la FADU encontramos proyectos provistos de los “gestos” formales, espaciales y expresivos que son esperables, de acuerdo con los dictados de las vanguardias arquitectónicas de los países centrales. Sin embargo, en profundidad subyacen tramas que cruzan matrices de enseñanza de larga tradición que deben ser revisadas, como también contenidos curriculares y dispositivos didácticos que necesariamente deben ser puestos a análisis de cara a las actuales condiciones de enseñanza en la universidad pública y a las presentes demandas de la sociedad.

6. Conclusión

Aún manteniendo al margen la discusión que puede surgir acerca de si la arquitectura puede ser considerada o no una ciencia, la reflexión epistemológica propuesta a partir de la articulación del pensamiento de Kuhn expresado en su libro ERC, y el desarrollo teórico de Pierre Bourdieu en

torno a las nociones de campo de poder, *habitus* y campo científico, nos permite abordar un campo disciplinar esquivo como lo es el de la arquitectura. Esta situación habilita una mirada sobre un período determinado de la disciplina, de profundos cambios, que aún hoy son puestos en cuestión y es útil para entender cómo se genera, instituye y aplica el conocimiento disciplinar.

En ese sentido, entendemos que la perspectiva de Kuhn es necesaria para definir no sólo la revolución científica que significó el establecimiento del paradigma del Movimiento Moderno en arquitectura, sino el período de ciencia normal que vivió la disciplina desde el Renacimiento hasta mediados del siglo XVIII.

Al intentar explicar la consolidación del Movimiento Moderno como un nuevo paradigma en Argentina y en especial en el campo académico -proceso que asumimos en términos generales similar, aunque no igual a otros países de Latinoamérica por las determinaciones históricas y culturales de la región-, la mirada de Kuhn resultó insuficiente. Surgieron una serie de interrogantes que a través de las categorías que propone Bourdieu pudimos responder. Es decir, para entender que en nuestro país la consolidación del MM coincide con la creación de la actual Facultad de Arquitectura y Urbanismo (hoy también de Diseño) en la Universidad de Buenos Aires y como resultado de considerar las diferencias y particularidades que se dan en nuestro contexto socio-histórico, así como por el resultado de las luchas que se despliegan en el campo disciplinar, triunfando las nuevas ideas recién a mediados de los 50, -cuando el paradigma del MM comienza a ser cuestionado en los países centrales-. A su vez, ésta mirada nos permite comprender como el campo disciplinar de la arquitectura en la Argentina está atravesado por cuestiones políticas, deducir cómo se dan las luchas de poder al interior de la comunidad de arquitectos y cómo se manifiestan en el contexto del campo científico universitario que representa la Universidad de Buenos Aires, en el proceso de institucionalización disciplinar. Referenciado a Eduardo Remedi Allione, pensar cómo:

“La reconstrucción de procesos institucionales obliga a leer la vida institucional en paralelo a la historia local mostrando proyectos e ideales originados en una sociedad que convoca a los individuos a adherirse a ellos” (Remedi Allione, 2004).

También cuando se consideró el impacto del establecimiento del paradigma del Movimiento Moderno en el campo específico de la enseñanza de la disciplina, asistimos a una situación similar a la del proceso de su advenimiento e institucionalización. La explicación kuhniana de período de ciencia normal fue satisfactoria para entender qué sucedió en el interior de la institución educativa (Escuela de Arquitectura), desde antes de su creación hasta las primeras décadas siguientes. Inclusive para permitirnos explicar el momento de crisis previo y la revolución científica del MM, con las consecuentes rupturas en los modelos didácticos, curriculares, etc. Pero, para ajustar la mirada, se debió recurrir nuevamente a Bourdieu e integrar sus conceptos para reflexionar sobre cambios y permanencias en las tradiciones de la enseñanza del “oficio” de arquitecto.

Además, al revisarse a lo largo del período el impacto que esos cambios tuvieron en las estrategias didácticas adoptadas para la enseñanza de la disciplina, surge el interrogante acerca de las persistencias de las tradiciones en el dispositivo por excelencia para la enseñanza del proyecto, que es el taller.



Notas

- 1 En este sentido, ver Doberti, Roberto. La cuarta posición, en Espacio Doberti, <http://giordanododedoberti.com.ar/blog/la-cuarta-posicion-por-roberto-doberti/>. Como también las Jornadas de Epistemología del Diseño, en epistemologiadu.blogspot.com.ar/. Consultado el 28/2/14.
- 2 Explica Kuhn. ...“Las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible”...
- 3 Benévolo, Leonardo. Este arquitecto e historiador italiano, nacido en 1923, escribe la Historia entre 1957 y 1959, siendo su primera edición italiana de 1960, por lo tanto, su obra es contemporánea a la de Kuhn.
- 4 Es necesario hacer una distinción. Dentro de la perspectiva kuhniana, la comunidad científica que pertenece a los universos de las ciencias formales y naturales puede, naturalmente, plantearse a sí misma el tipo de problema a abordar dentro de la perspectiva que el paradigma dominante ofrece en el momento. No es ese precisamente el caso de la arquitectura. En general, a lo largo de su historia, y excluyendo pocos casos de desarrollos puramente teóricos, alguno de los miembros, instituciones o grupos de la sociedad a la que el mismo arquitecto pertenece, es quien propone o requiere los problemas a considerar.
- 5 “Sin embargo será en esa escuela, tomada por el modelo francés, donde se forme toda una generación, en la segunda mitad de la década del 30, que realmente dará comienzo a la historia de la arquitectura moderna en nuestro medio. (Agostini, Aslán Sánchez Elía, Vivanco, M.R.Álvarez, A.Williams, Kurchan, Caminos, Ferrari Hardoy) [...] van a introducirse otras propuestas pedagógicas, ya en 1946, el Centro de Estudiantes había comenzado a publicar, en la Revista de Arquitectura, una serie de artículos sobre “Teoría y Organización del Bauhaus” (Cravino, 2012).
- 6 “La obra pública bajo el signo del neoclasicismo, el pintoresquismo y el neocolonial de la edilicia pública menor y finalmente el californiano de los chalecitos de los barrios peronistas. El tema de la vivienda popular puso en evidencia uno de los tantos desencuentros entre los intelectuales y el gobierno justicialista, ya que todo lo debatido, todo lo producido en el plano teórico, todo lo revisado críticamente de la experiencia del período de la entreguerras europeas, proceso llevado a cabo durante la década de los 30 y parte de la de los 40 –de lo cual las revistas dan cuenta– no fue prácticamente considerado a la hora de resolver el problema a través de los planes estatales, en especial el Plan Eva Perón” (Cirvini, 2004).
- 7 Esto podría, perfectamente, tomarse como punto de partida para poner en cuestión la idea kuhniana de que un paradigma construye una nueva visión sobre el mundo compartida por una comunidad científica. El mismo Kuhn, en su obra posterior a la ERC revé su concepto de comunidad científica, de quiénes y cuántos son sus integrantes... etc.
- 8 A diferencia de Kuhn en su concepto de inconmensurabilidad entre paradigmas.
- 9 Queremos hacer notar con respecto a esta situación que de hecho esta idea ya había sido anticipada por Kuhn, cuando expresa ...“ los practicantes de una ciencia madura constituyen una subcultura especial dentro de la cual sus miembros son público exclusivo para los trabajos de cada uno de ellos y de la misma manera jueces” ...
- 10 En archivos consultados en la SCA y como describe Ramón Gutiérrez en su libro ...“la creación de la FAU surge a propuesta de los miembros directivos de la SCA ante las consideraciones planteadas por el presidente Perón, en relación a los problemas urbanísticos y temas a solventar como la vivienda popular, que la sociedad demanda. Situación que revela la importancia que la SCA como agente institucional tuvo (y tiene) en la constitución del campo disciplinar de la Arquitectura. Este proyecto es un viejo anhelo de la institución en confluencia con los profesores de la Escuela (los cuales eran miembros de la SCA). De hecho, el proyecto que se presenta es elaborado por la SCA en conjunto con profesores de la Escuela y como resultado de la gestión, luego algunos miembros son designados en el Consejo Directivo y otros en el Instituto Superior de Urbanismo”... (Gutiérrez, 1993).
- 11 Es por ello que el debate de la Ley en el Congreso para su aprobación genera una oposición muy fuerte por aquellos miembros del Congreso que participan del campo universitario de la UBA. La aprobación se consigue por el apoyo del gobierno y sus legisladores que son mayoría.
- 12 Plan de Carrera de seis años, organizado en tres Ciclos: Básico, Medio y Superior.
- 13 Un evento importante para el campo disciplinar es el Plan de Estudios del Ministerio de Instrucción Pública de 1953, basado en la teoría del MM que propone la Escuela Bauhaus, porque es la primera estructura curricular ya sin rastros alguno del “*Beaux Arts*”, pero que será resistida en aquellas instituciones enfrentadas con el gobierno. Recién después del golpe militar del 55 se institucionaliza y permite consolidar el ideario del MM en el ámbito académico del país.
- 14 El sistema de enseñanza de la École, que nuestra escuela reproduce, tiene en el “curso” y en el “taller” (*atelier*) sus dos pilares. Los alumnos deben presentarse a un mínimo de dos concursos por año que, a partir del siglo XVIII, tienen como premio final una estadía de varios años en Roma. (*Le Prix de Rome*). Obtener galardones en los concursos es algo asociado con frecuencia a la elección de un buen taller, cuya fama proviene, además, del patrón que lo conduce. En ese sentido, los talleres dirigidos por vencedores del *Prix de Rome* son los que concitan más solicitudes de admisión. El atelier define un sistema de trabajo, de raigambre gremial, relacionado con la institución (La École), pero independiente de él. La relevancia de este sistema de talleres se pone de manifiesto al comprobar que el papel de la École en la formación

de los arquitectos se limita a impartir unos someros conocimientos teóricos de "sciences" e "histoire", aparte de los temas de los concursos. Donde realmente se aprende a ser arquitecto es en el *atelier*, allí el alumno canaliza el aprendizaje a través de la colaboración y el trabajo en equipo, puestos al servicio del desarrollo de los proyectos. No es difícil crear un taller libre, basta simplemente con que así lo quiera una veintena de alumnos, que deben ponerse de acuerdo en la elección de un maestro. La organización interna es de una acentuada jerarquización y su referente inmediato es el "massier" (Del francés masse: masa, montón, multitud. Elegido entre los miembros de la primera clase (alumnos que ya han adquirido ciertos fundamentos científicos y artísticos y que se dedican enteramente a la composición), el massier, que debe tener dotes de mando y ser un buen orador, es el máximo responsable del manejo del taller, lo que significa administrar el dinero obtenido por la masse, que se autofinancia, y actuar como intermediario o representante del grupo en las relaciones con el exterior. El maestro, en principio, es ajeno a esta dinámica interna, limitándose a corregir los proyectos en curso cuando pasa por el taller, lo que ocurre dos o tres veces por semana. Entre los miembros de un mismo taller rige un espíritu de complicidad y camaradería, que suele mantenerse después en el ámbito profesional.

En: Prieto González José. Aprendiendo a ser arquitectos. Creación y desarrollo de la Escuela de Arquitectura de Madrid, (1844-1914). Biblioteca de Historia del Arte. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2004.

- 15 En 1648, un grupo de jóvenes artistas [...] formó un gremio y estableció en París la primera institución francesa de Bellas Artes. Considerada revolucionaria para su tiempo, la nueva escuela se modeló sobre las instituciones italianas existentes, y se llamó *Académie Royale de Peinture et de Sculpture*. [...] La *Académie* se componía de dos secciones: La Academia de Pintura y Escultura, y la Academia de Arquitectura. [...] durante el reinado de Luis XIV (1643-1715), con el propósito de proveer entrenamiento clásico a los jóvenes artistas franceses, y, en los últimos tiempos, para equipar con sus trabajos la nueva y espaciosa residencia de Luis XIV en Versailles. En <http://www.culture.gouv.fr/ENSBA/founding.html>, consultado el 3/5/13.
- 16 Nos referimos, por supuesto a los procesos que se desarrollan durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen (1916/1922 y 1928/1930) y Juan Domingo Perón (1946/1955) ya citados.
- 17 La Facultad de Arquitectura y Urbanismo se crea en 1947, por la ley 13045, y comienza a funcionar el 1 de enero de 1948.
- 18 Así como Justo Solsona se formó como docente en la cátedra de Wladimiro Acosta, Rafael Viñoly fue alumno primero y luego socio de Solsona. Miguel Ángel Roca estudió en EEUU con Louis Kahn, etc.
- 19 Según los censos realizados periódicamente por la UBA, la cantidad total de alumnos creció de 58,684 en 1958 a 293,358 en 2004, (499.89% en 56 años). En tanto, los alumnos que cursan el CBC, pasaron de 43,932 en 1988, a 78,681 en 2004, (79.09% en sólo 16 años). En: <http://www.uba.ar/institucional/uba/datos.php>. Consultado el 26/8/13.

Bibliografía

- Barenger, Dennis. *Epistemología y Metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas Argentina, 2ª ed. E-book.
- Benévolo, Leonardo (1977). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Gustavo Gili, 3a. Edición, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama, Barcelona.
- _____ (Mayo de 2000). "La sociología ¿es una ciencia?" Entrevista en *La Recherche*, núm. 331. En http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=123.2002. Consultado el 28/2/14.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Campo de poder, campo intelectual*, Quadrata, Buenos Aires.
- Buchbinder, Pablo (2010). *Historia de las Universidades Argentinas*, Sudamericana, 2ª ed., Buenos Aires.
- Cirvini, Silvia (2004). *Nosotros los Arquitectos. Campo Disciplinar y Profesión en la Argentina Moderna*. INCIHUSA CRICYT. Mendoza .
- Cravino, Ana (2012). *Enseñanza de Arquitectura, una aproximación histórica. 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*. SCA Nobuko, Buenos Aires.
- Gaeta, Rodolfo y Nélida Gentile, Susana Lucero (2007). *Aspectos Críticos de las Ciencias Sociales: entre la realidad y la Metafísica*. Eudeba, Buenos Aires.
- Gutiérrez, Ramón (1993). *Sociedad Central de Arquitectos, 100 años de Compromiso con el país, 1886/1986*. SCA, Argentina.
- Kuhn, Thomas (1991). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982. Tercera reimpresión, FCE, Buenos Aires.
- Lucero González, Santiago. *Ideas y Conceptos Centrales del libro el Oficio del Científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad de Pierre Bourdieu*, (Barcelona, Anagrama 2003) Documento de trabajo-2012
- Lucero, Susana (2013). *Aspectos Epistemológicos de la investigación básica y aplicada*. Seminario Programa de Doctorado FADU-UBA, 12/9-31/10.
- Morris, Williams. "The Prospects of Architecture in Civilization", conferencia pronunciada en la London Institution el 10 de marzo de 1881, en *On Art and Socialism*, Londres, 1947.
- Planck, Max (1949). *Scientific Autobiography and Other Papers*, traducción: F. Gaynor. Nueva York.
- Remedi Allione, Eduardo. *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. Coordinador. Plaza y Valdés, S.A. de C. V. México D.F. México.

Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa, entre el desarrollo estabilizador y el neoliberalismo

Proemio. La hoy Facultad de Agronomía (FdeA) fue inaugurada como Escuela Superior de Agricultura (ESA), de la entonces Universidad de Sinaloa (Unisin),¹ por el secretario de Agricultura y Ganadería en el periodo de Adolfo López Mateos, Julián Rodríguez Adame, en 1961, en el último lustro del «milagro agrícola mexicano».

En la lírica, Sinaloa era entonces “[...] un pecho franco, sincero [...] contra el que puedes estrecharte amable y confiado” (González, 2007:50). Era gobernador Gabriel Leyva, y rector Fernando Uriarte. La Unisin, entre quince universidades en el país, era la única institución educativa superior en la entidad, con diez escuelas y mil 500 alumnos.

Todo empezó en 1948, con el auge agrícola que desencadenó Miguel Alemán al inaugurar la presa Sanalona. La Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa (Caades), propuso crear una Escuela

Práctica de Agricultura de Sinaloa (Hernández, 1957). Dos sexenios después, con López Mateos y Leyva Velázquez, pero aún en el rectorado de Jesús Rodolfo Acedo, en 1957, se propone crear una Escuela de Agricultura y Ganadería.

La investigación en ciencias y tecnologías agrícolas había llegado a la entidad en 1952, con la mutación del campo experimental del valle de Culiacán al esquema de la “revolución verde” (Trujillo y López, 1984). A finales de los cincuenta, en Sinaloa la bonanza agrícola había posibilitado grandes fortunas (Sinagawa, 2002). El gobierno y la Caades se proponían consolidar el crecimiento agropecuario.²

POR JORGE GASTÉLUM-ESCALANTE Doctor en Investigación Educativa por el Cinvestav/IPN. Ha sido coordinador adjunto del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (Coecyt) y vicerrector de Operación Institucional de la Universidad de Occidente (U de O). jagastelume@hotmail.com



La infraestructura hidráulica había permitido ampliar la frontera agrícola e intensificar los cultivos, de modo que los problemas que empezaban a percibirse en el país, en Sinaloa tales condiciones permitían “ignorar” la crisis y elaborar proyectos de desarrollo. En 1960, mientras el agro aportó el 15.5% del PIB nacional, en Sinaloa tributó el 26.8%.

Era un Sinaloa de 838 mil 500 habitantes (Inegi, 2008), concentrados en localidades de agricultura bajo riego; el 61.8% vivía del agro (Inegi, 2008). Ese año se sembraron unos 30 cultivos (algunos exportables), en 473 mil 288 hectáreas: 54% irrigadas. La mecanización tomaba vuelo y la renta agrícola contribuía a fortalecer el despegue hacia la agroindustria. Pero conjuntar esos factores no resuelve las metas desarrollistas. Hay que combinarlas con la acción de profesionales capaces de elevar la productividad y asegurar la calidad que exige el mercado estadounidense. Así las cosas, el déficit nacional de agrónomos era de 13 mil, imposible de cubrir con los planteles existentes. El desarrollo estabilizador era el contexto económico, el cardenismo la ideología en el campo y la educación, y la revolución verde el paradigma. A milagro mexicano un milagro sinaloense pregonado como “[...] la primera infancia de nuestra incompleta tecnocracia” (López, 2004:27).

1. Al principio sólo teníamos una placa de bronce

En agosto de 1961, mientras la Caades discutía crear un instituto tecnológico,³ la Unisin proyectaba fundar su escuela de agricultura. El 12 de ese mes, Uriarte divulgó que la Secretaría de Agricultura y Ganadería (SAG) había comisionado a Edmundo Taboada para diseñar el plan de estudios de la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad de Sinaloa,⁴ nombre calcado de las “Escuelas Superiores de Agricultura” estadounidenses (cfr, McCan y Perlman, s/f: 97).

Al preconizar Taboada que “esta escuela puede marcar el principio de la tan anhelada tecnificación de la agricultura del estado”, puntualizó que “el programa de estudios será equivalente al de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA/Chapingo)”.⁵ Una vez consultados los planes de estudio de las Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS) del país, el currículo resultante se coordinaría con la ENA.⁶ El acta respectiva del Consejo Universitario (CU) asienta: “[Es] de establecerse y se establece en la Universidad de Sinaloa, la Escuela Superior de Agricultura” (SG/Unisin, 1961). Así se aprobó la naciente

escuela con la asesoría de la ENA, el aval/intervención de la SAG, y el acompañamiento de la Sociedad Agronómica Mexicana (SAM).⁷

El titular de la SAG puso en operación el proyecto: “Hoy 22 de septiembre de 1961 [...] declaro solemnemente inaugurados los cursos de la Escuela Superior de Agricultura [...] de la Universidad de Sinaloa”. En su discurso sintetizó la política agrario/educativa del régimen en la fórmula: “revolución agrícola”, alusión de la “revolución verde”. Con esa carga prefundacional compendió la historia de la profesión en México: técnicos revolucionarios, agentes de la reforma agraria, emisarios de una revolución agrícola –según su arenga– históricamente necesaria:

México tuvo una revolución agraria [...] pero era indispensable la revolución agrícola. [...] Era necesario iniciar [la etapa de] la enseñanza y la investigación. Ya empiezan a surgir nuevas escuelas y a nacer el científico agrícola [...] Por ello nos complace presenciar el nacimiento de una Escuela Superior de Agricultura (*El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 23 de septiembre de 1961).

Dos gobernadores estatales, cuatro rectores/directores de Instituciones de Educación Superior (IES), el secretario de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies),⁸ y la SAM, apadrinaron el acto. La Caades saludó la creación de la nueva escuela. La SAG confirmó su interés: “[Todo nuestro] apoyo a esta escuela. Nuestro personal [y] campos experimentales, todo está a disposición de la Universidad de Sinaloa”.⁹

El secretario ratificó al rector la designación de Luis Félix Castro, a la sazón trabajador de la SAG, como primer director de la ESA.¹⁰ No asumió. Dos semanas después, la misma SAG le sustituyó con David Mayés Olloqui, docente de la ENA.¹² Aún así, las clases no iniciarían todavía. «De un anhelo largamente incubado [...] al principio sólo teníamos una placa de bronce», evoca Ernesto López-Portillo.¹² Y un hombre bronceo: Mayés Olloqui, primer director en funciones, “un hombre nacionalista,¹³ que en todo velaba por mejorar la vida de los campesinos”, lo reconoce Celina

Duarte; personaje que “se decía de “izquierda””, ironiza Rodolfo Ramírez.¹⁴

Tanto Mayés Olloqui como la originaria planta docente respondían al perfil que conformaba en sus alumnos la ENA. Así, a tono con este origen se diseñó el currículo de la carrera de agrónomo “para planificar y mejorar la actividad agrícola, puntal económico de Sinaloa” (Verdugo *et al*, 1992). En su genealogía intervienen: 1) la agronomía concebida como asistencia técnica para la reforma agraria; 2) la calificación de técnicos para asesorar la agricultura empresarial; y 3) la creciente demanda nacional –y del mercado estadounidense– de alimentos.

Ese profesional sería de grado medio, a formar en ocho semestres después de secundaria.¹⁵ Se trataba de un técnico “[dirigido] a la racionalización de la actividad agrícola” (López-Portillo, 1967:19). El plan de estudios se estructuró mediante créditos. Los cursos iniciaron en aulas de la Escuela Preparatoria Central (EPC) de la universidad, con 130 alumnos originarios de diversos puntos del estado y el país, y una planta magisterial integrada por siete docentes y el director.



*El desarrollo estabilizador
era el contexto económico,
el cardenismo la ideología
en el campo y la educación,
y la revolución verde
el paradigma.*

Cuatro años después egresaron 33 pasantes, formados en la mezcla ideológica reforma agraria + “revolución verde” y su extensionismo universidad-técnico-productor. Al graduarse les espera un milagro mexicano decaído. En la ciencia, para 1963 se definió el código genético (Ganten *et al*, 2004). Al gobierno de Sinaloa llegó Leopoldo Sánchez Celis, y en la Unisin el nuevo rector es Julio Ibarra Urrea, quien proyectó una ciudad universitaria que, con estructura departamental, contendría, entre otras, a la Facultad de Ciencias Agronómicas (López, 2004).

2. Crear una, dos, tres... especialidades

Tras la egresión en 1965,¹⁶ al definirse la necesidad de ingenieros agrónomos capaces de planificar y administrar la producción agropecuaria, en el mismo año que Norman Borlaug exportó la “revolución verde” a la India, y en el que el congreso del estado legisló la autonomía de la universidad (ahora Autónoma de Sinaloa),¹⁷ la ESA propuso una licenciatura cuyo objetivo sería formar agrónomos “capaces de manejar adecuadamente los diversos factores de la producción para desarrollar la agricultura” (ESA, 1967:3). Para entonces, según Hubert Carton (1990:197), “[...] el capitalismo agrícola sinaloense adquiere su fisonomía actual [...] Del grupo familiar como núcleo para organizar la producción, pasamos al grupo empresarial [...] Hasta en las empresas más pequeñas [...] el dueño es administrador de un negocio agrícola”. Eso implica que se requiere un agrónomo al servicio tanto del sector social como del empresarial:

El plan de estudios preparará directores de empresas ejidales y de la pequeña propiedad.

Este profesional actuará como un administrador agrícola apto para planear, organizar y dirigir con éxito económico la explotación agrícola... (cfr., ESA/ UAS, 1967:1-3).

Este resultó ser el ingeniero agrónomo especialista en administración agrícola, primer rediseño curricular en la historia de la ESA. La división del trabajo en la empresa agrícola influye la polémica generalista/especialización que recorrió la educación agronómica nacional en los setenta. La opinión del “especialista” la sostenían los docentes egresados de la ENA/Chapingo, y la del “generalista” los de la ESA/Antonio Narro. Ganaron los “chapingueros”. “Lógico: Mayés Olloqui era egresado de esa institución” Garibaldi (1988:71). El currículo pasa por los afectos de sus propulsores (Taba, 1980), pero atiende –como evidenció Tyler (1982)– el análisis de tareas.

Para el ciclo escolar 1967/1968, la comunidad escolar había ascendido a 653 alumnos mas 36 docentes. A estas alturas, las ocho aulas de la EPC eran insuficientes. Entonces se ideó disponer de espacios propios. En el proceso, proyecto/gestión/promesas/incumplimiento, hubo incluso una huelga estudiantil que duró hasta que el gobernador sugirió construir el edificio al lado del Caoma: Centro de Adiestramiento para Operadores de Maquinaria Agrícola (Osuna, 1999). A la sazón la ESA era la segunda comunidad escolar más grande entre las Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS) del país, sólo después de la centenaria ENA, que listaba mil 35 alumnos (López-Portillo, 1969). Mientras, entre 1961 y 1968, el currículo, salvo el plan de administración, siguió estable. La Tabla 1 muestra la matrícula de la ESA en ese lapso que interseca el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, quien no incrementó los subsidios de las universidades pese a su aumento matricular.¹⁸

Tabla 1. Matrícula de la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad de Sinaloa. 1961-1968.

Agrónomo	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
Matrícula	130	145	210	265	384	449	653	585

Fuente: datos estimados a partir de López-Portillo (1969: 20), excepto 1968.

3. Con agua, tierra y tractor

En 1969, bajo la dirección de Leonardo Hernández Aragón,¹⁹ el CU suprimió el plan de agrónomo y creó cuatro nuevas especialidades con *currícula* de cinco años: dos de “tronco común” y tres de especialidad. Así se crearon las licenciaturas en ingeniería agronómica especialista en:

- Administración agrícola: para la planeación de la explotación agrícola.
- Fitotecnia: para obtener y proveer semillas mejoradas genéticamente.
- Parasitología: para identificar plagas y enfermedades de los cultivos y aplicarles agroquímicos.
- Zootecnia: para conocer y suministrar los insumos propios a la producción pecuaria.
- Edafología: para diagnosticar la falta de nutrientes del suelo y suplementarle fertilizantes.

Son –según Rey David Núñez–²⁰ las especialidades de las recetas técnicas resumidas en el aforismo: “Con agua, tierra y tractor, cualquier pendejo es agricultor”. Ese 1969 el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (Capfce), entregó a la ESA un plantel para 900 alumnos, *campus* aledaño al Caoma, en el kilómetro 23.5 de la carretera Culiacán-Eldorado, contiguo al Centro de Investigación Agrícola de Sinaloa (CIAS). La planta docente la integraban 42 maestros. El paisaje sobre los dos carriles de la carretera era un catálogo de negocios agropecuarios, suelos, cultivos y tecnología. El CIAS celebraba, cada año, una muestra de sus frutos. Con la ESA al lado, el modelo *Land Grant College* estaba completo.

Toda esa década casi no hubo día que la prensa no relatara algún problema campesino. En tanto el agro aporta el 27.6% del PIB (Garza y Sobrino, 1989) y 51.9% de la población es rural, en 1970 la ESA se mudó a un plantel de 12 aulas, 6 laboratorios, biblioteca, oficinas y cafetería, rodeado por 80 hectáreas de tierra irrigada para prácticas y experimentos (Osuna, 1999). Sus alumnos, cerca del 70% del medio rural, son jóvenes con “los pies en la ciudad y el sentimiento en la labor, [así presa] del ‘enfermismo’”

(Inzunza, 1983); para asistirlos, el Caoma fue habilitado como Unidad Habitacional (UH). Una placa de bronce simboliza la refundación.

El currículo de agrónomo duró entre 1961 y 1971. En 1970 las “especialidades” se diversificaron. Para ingresar a ellas se dispusieron dos vías: 1) agrónomos, y 2) bachilleres + dos años de tronco común. Para esta segunda vía, el CU acordó revalidar el bachillerato diseñando un tronco común (de dos años), se le conoció como “plan adaptado”.

4. Los Enfermos y/and *The department*

El tronco común duró hasta 1969-1970, mientras la reforma propuesta por Anuies, tras su reunión de Hermosillo, recorría las universidades del país. Luego, en 1971-1972, fue converso a dos semestres. Ese 1972 es definitorio en la UAS: un movimiento estudiantil en demanda de cogobierno obligó a renunciar al rector Gonzalo Armienta Calderón,²¹ al tanto que por toda la entidad brotaban movilizaciones campesinas. Con Armienta se fueron los docentes “armientistas”, entre ellos los propagadores de la “revolución verde” en la ESA.²² Entre los intersticios del movimiento estudiantil, vinieron nuevas habituaciones. En el ciclo 1972-1973, los “grillos” incorporaron al plan de estudios, de facto, las “materias sociales”: contenidos reiterados al grado que a los alumnos les parecerían “el mismo rollo”;²³ en contrario se proscribió el inglés, “idioma del imperialismo yanqui”.²⁴ Por su lado, con la vena “tecnócrata”, una tropicalización de *the department* volvió por los fueros del concepto: las especialidades se trocaron en departamentos.

Se agotaba el desarrollo estabilizador. Era el tercer año de gobierno de Alfredo Valdés, en el sexenio de Luis Echeverría, durante el que la matrícula educativo-superior nacional se quintuplicó. En Sinaloa aumentó 355% entre 1970 y 1976 (Rocha, 1982). Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), la masificación mermó la calidad académica de las IES. Echeverría fundó entonces la Universidad Autónoma Metropolitana, con estructura

departamental (OCDE, 1997). En la ESA el departamento superaría la falla de que “El sistema escolar prima la docencia sobre la investigación y la difusión cultural, reproduce el verticalismo y no permite a los alumnos construir su currículo”.

Como se trataba de conferir un “tinte humanista” a la formación, se introdujo un currículo flexible de modo que el alumno construyese, “con toda libertad”, su perfil. Para ello los departamentos agruparían sus respectivos cuerpos docentes. Esto traería los supuestos beneficios de: evitar la duplicidad de cursos; apoyar la investigación; asegurar la horizontalidad entre docentes y alumnos. Además se racionalizarían recursos pues los maestros laborarían solo con grupos amplios.

El principal objetivo del departamento era ligar docencia, investigación y extensión. Se adoptó un sistema de créditos de tal modo que, en un currículo así diseñado flexible, la condición para lograr la licenciatura era obtener una cifra de créditos entre dos grupos de materias: a) las agronómicas, básicas y específicas, y b) las “humanísticas”, optativas “dentro” o “fuera de” carrera. El alumno podía cursar, por semestre, entre tres y siete materias, en grupos de 30 integrantes promedio.

Ese fue el “Plan piloto”. Un efecto fue que hubo casi tantos *currícula* como estudiantes. El manejo de los *kardex* se congestionó. La expectativa de economizar el proceso también se derrumbó porque se presentaron casos de cursos que contaban escasos estudiantes (Garibaldi, 1988). Apareció también la ideología del departamento: el modelo entraña una lógica centrada en el individuo: si cada alumno diseña su currículo, el grupo desaparece y con ello se diluyen valores de la educación mexicana tales como la solidaridad (Gastélum, 1980). Con las desventajas, la inercia mezcló el modelo: los departamentos siguieron pero con rasgos de las escuelas; p. ej., la investigación se separó de la docencia, máxime que, a la par, se suspendieron las tesis profesionales.

La UAS se había politizado y, en lo que toca, también la ESA.²⁵ Sus muros se llenaron de consignas y efigies de

Emiliano Zapata, el “Che” Guevara y Genaro Vázquez. La “asamblea general” y el “comité de lucha” se erigieron en instancias de decisión académica. Todavía es la época del auge agrícola, según Luis Salgado Ledezma.²⁶ Hasta entonces no hay desempleo:

Primero había carencia de técnicos agrícolas. Empiezan a producirse en la ESA, y se llegó al extremo de que se contrataban por generaciones aquí en la escuela [...] Había la idea del gobierno federal de contratarlos [...] La gente se estaba formando en un medio muy progresista, y el gobierno quería regar esa visión por todos lados. O sea la gente salió mirando una agricultura tecnificada. Por ese hecho, el gobierno los colocó donde impulsaba el cambio agrícola. (Citado por Garibaldi, 1988:88).

5. La proletarización del agrónomo

Desde entonces el currículo de la ESA se mantuvo sin variaciones salvo las que, supuestos adelantos científico-técnicos ineludibles, se introducían en cada asignatura. La entidad completaba 1 millón 849 mil 879 habitantes (43.3% en el campo), y la agricultura participaba con el 16.3% del PIBE (Aguilar, 2003). La UAS también es atractivo demográfico;²⁷ a sus aulas acuden no sólo sinaloenses, sino nacidos en otras entidades de México y de América Latina. En el sexenio de José López Portillo, la matrícula de la UAS creció 236.5%. En la ESA, ya antes de 1978 se había rebasado la capacidad instalada. La población escolar, después de cimas cercanas a las 7 mil altas (en 1981), decaería a simas menores a la décima parte de tal cifra (en 1996). Ver tablas 2 y 3.

La inscripción creció hasta 1981. Pero a partir de 1982 inició su descenso: de 6 mil 805 a 425 alumnos en 1996. En tanto en la UAS la matrícula descendía 20.5% entre 1980 y 1990 (López, 2000). En ese marco, tres hechos tercian las cifras de la ESA: 1) la “gemación”, en 1976, de la ESA (que se extiende al valle Del Fuerte), 2) la creación, en 1979, de la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia (EMVZ) en Culiacán, y 3) la fundación, en 1982, de la Escuela de

Tabla 2. Población escolar por especialidad y año de la ESA/UAS. De 1978 a 1987.

Especialidades	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Tronco común	954	1,134	1,361	1,820	1,507	1,474	702	827	428	319
Fitotecnia	1,642	1,946	2,333	2,569	1,907	1,918	1,219	1,023	779	799
Edafología	245	290	348	383	423	425	290	219	177	183
Zootecnia	270	320	385	423	689	693	334	253	221	238
Admón. agrícola	65	78	94	104	218	219	211	188	105	98
Parasitología	981	1,161	1,396	1,506	987	993	900	753	654	780
Irrigación	0	0	0	0	34	34	140	159	118	107
Total:	4,157	4,929	5,917	6,805	5,765	5,756	3,796	3,422	2,482	2,524

Fuente: Anuarios de Anuies y Coordinación de Planeación y Desarrollo (CPD/ESA).

Tabla 3. Población escolar por especialidad y año de la ESA/UAS. De 1988 a 1997.

Especialidades	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Tronco común	398	315	237	270	103	202	306	220	310	417
Fitotecnia	556	526	361	287	199	149	72	44	33	62
Edafología	176	114	59	29	13	5	0	0	5	5
Zootecnia	197	169	119	79	70	56	32	16	13	9
Admón. agrícola	103	88	56	48	29	23	9	179	7	2
Parasitología	540	445	309	234	198	143	83	47	53	55
Irrigación	108	98	74	42	38	15	0	0	4	5
Total:	2,078	1,755	1,215	989	640	593	502	506	425	555

Fuente: *Ibidem*.

Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural (Escaader) en Guamúchil. Es posible que estos planteles incidan la matrícula de la ESA; sin embargo no es significativo.²⁸ Por tanto, es obvio el impacto de la crisis percibida en el cierre de las paraestatales dedicadas al campo, lo que define su caída. Esto más la “terciarización” del mercado laboral.²⁹ Estos factores “proletarizaron” al agrónomo, entendido como devaluación del imaginario relativo, a la par de la metamorfosis del Estado en criatura neoliberal.

En la ESA el efecto de la crisis de 1982 fue de un año a otro. Mientras la UAS excedía los 75 mil alumnos, el tronco común decayó más de -50% de 1983 a 1984. Las especialidades soportaron más, pero aún así se afectaron:

fitotecnia decayó -36.5% esos años; edafología -31.8%; zootecnia -51.9%; parasitología -9.4%; administración -3.7%; irrigación creció hasta 1985 pero en 1986 empezó a decaer, hasta caducar en 1994. En tanto la matrícula total decrecerá -33.6% entre 1992 y 1996, para remontar a partir de 1997, como efecto del cambio curricular.

Para 1988 el ámbito científico mundial y el laboral mexicano son otros: en el primero se ha patentado al primer mamífero transgénico (Gantem *et al*, 2004); en el segundo el neoliberalismo va por su segundo sexenio, lo que significó el cierre de fuentes de trabajo. Había llegado la “proletarización del agrónomo; la imagen del agrónomo con su navaja, su sombrero “Panamá” y su

camioneta recorriendo el valle, se derrumbó". (Garibaldi, 1988:95). Imágenes de currículo oculto. Para Alfredo Valdez Zazueta, director de la ESA entre 1982 y 1984, la diagnosis del espacio laboral/salarial se resume en que "[...] hay ingenieros agrónomos que ganan mucho dinero, pero hay otros que verdaderamente dan lástima" (Garibaldi, 1988:95). Son los ochenta, tiempo en el que los jóvenes traducen el "fin de la historia" como "no hay futuro". (Agustín, 2007:82).

La década siguiente es de crisis agrícola, que se refleja en crisis laboral, que se manifiesta en crisis de la matrícula. A decir de Sergio Barrales, rector de la Universidad Autónoma Chapingo: "La crisis en el campo provocó que [...] la matrícula en las instituciones que ofrecen estudios de agronomía se redujera 85% [...] ahora –quizá por el desempleo–, hay pocos interesados".³⁰

En Sinaloa la población es de más de 2 millones de habitantes; poco más de un tercio en el campo (Inegi, 2008). Cerca del 70% de la matrícula de la ESA es urbana, como efecto de la migración rural hacia Culiacán (Aguilera, s. f.). La agricultura ha bajado a 16.1% su participación en el PIBE (Aguilar, 2003). Son los noventa. Presidente de México desde 1988, en mayo de 1992, Salinas de Gortari puso en operación el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", que suscitaría la adecuación de la estructura institucional de la UAS.

6. Inspirado en Salinas

No obstante la crítica y que la visión ambiental ha brotado en la educación agropecuaria (Nieto-Caraveo, 1999), el currículo de la ESA continuó tal cual hasta 1992. Ahora su planta académica es de 175 profesores, el 41.2% postgraduado. La matrícula es como la de 1967, pero si ese año la relación alumno: profesor es 18 a 1, hoy es 3.6 a 1. Ante esos datos la dirección en turno convocó a un "Foro de transformación curricular". El documento resultante describe los sujetos y los conceptos de enseñanza-aprendizaje, diseña objetivos, esboza un perfil profesional, traza el mapa curricular, deslinda "especialidades", figura ejes, adelanta contenidos y formula la evaluación.

Sus redactores lo mismo son autocríticos que adhieren a la política universitaria. Es 1992, cuarto año presidencial de Carlos Salinas; último del gobernador Francisco Labastida y tercero del rector David Moreno. A la sazón el neoliberalismo ha cumplido 10 años en el gobierno. El contexto es la globalización; el liberalismo social la epidermis del neoliberalismo y la visión ecologista cuestiona la "revolución verde" y sus secuelas en el agro. Los foristas aceptan los efectos educativos de la globalización, pero no reparan en sus secuelas en el ejercicio profesional agronómico:

Inspirado en la política modernizadora del licenciado Carlos Salinas [...] el ingeniero David Moreno, nuestro rector, presentó un *Plan y Estrategia de Desarrollo Institucional* (Plesdi). [...] El liberalismo social como filosofía que orienta al Estado en su política de desarrollo tiene su necesaria influencia al interior de la universidad al fomentar que en un ejercicio responsable de la autonomía los universitarios decidamos los procedimientos para edificar al Alma Máter (Verdugo *et al*, 1992).



Para entonces regía el Programa para la Modernización Educativa 1989/1994 (PME), de la SEP, que declara que el gobierno apoyará a las IES en sus procesos de reforma. En 1989, la SEP utilizó “por primera vez” el financiamiento para modernizar a las IES. Así nació el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) que, a la vez que amplía las finanzas a las IES, las obliga a evaluarse, elaborar planes estratégicos y formular proyectos evaluables (OCDE, 1997).

Ese es el marco del Plesdi. El financiamiento seduce al currículo resultante. Consciente (sic) del papel que le corresponde –dicen los redactores–, la comunidad de la ESA acude a la convocatoria rectoral y realiza el “Foro...” acatando: diversificar la oferta, actualizar el currículo, impulsar el postgrado, fomentar la investigación, renovar el servicio social... En derivación resuelven reformar el currículo en respuesta a los empleadores y al neoliberalismo gubernamental. Se trata de profesionales capacitados científicamente, estrategias de la producción (con énfasis en horticultura y ganado), competitivos, investigadores, aptos para la asesoría (sector privado)

y la asistencia técnica (sector social), y ecológicamente conscientes. Punto por punto, el “Proyecto” trata:

- **Los sujetos escolares y las nociones de enseñanza-aprendizaje.** Este currículo se atiene al constructivismo y al aprendizaje significativo. El conocimiento lo construye el alumno a partir de lo que le presente el maestro, organizador de experiencias que incita a investigar soluciones propias.
- **Los objetivos institucionales:** 1) Preparar personal capaz de insertarse en los procesos agropecuarios y resolver sus problemas; 2) Desatar procesos de investigación que posibiliten transformar las formas productivas con tecnología propia; 3) Formar profesionales con el conocimiento que les permita ser eficientes y competitivos en el despliegue de proyectos agropecuarios y forestales; 4) Desarrollar actividades de extensión y asesoría técnica de alto nivel.
- **Perfil profesional:** el egresado comprenderá el proceso productivo agropecuario a fin de aumentar su productividad, mejorando el ambiente. Además generará conocimiento y tecnologías; será crítico y tendrá espíritu de servicio, mentalidad emprendedora, capacidad para optimar una empresa agropecuaria y dominar sus procesos; profundizará en un campo de la agronomía; y conocerá las relaciones sociales del campo a modo de actuar con equidad y justicia.
- **El mapa curricular:** consta de fases (de formación básica y terminal, con opciones en: producción agrícola, horticultura, producción pecuaria, protección vegetal, suelos y agua, y agronegocios) y ejes: producción agrícola y pecuaria, metodológico, protección vegetal, suelos e irrigación, y socio-económico y administrativo. Las opciones cruzan los ejes. (Verdugo *et al*, 1992).

7. Entre “las hoy occisas” y la Facultad de Agronomía

A partir de 1992 la matrícula desplegó como muestra la tabla 3. Todavía de 1993 a 1997 decreció 6.5%, pero el primer ingreso comenzó a crecer: de 103 alumnos el año del cambio curricular, a 417 en 1997. Así, mientras para el tronco común el peor año es 1992, para edafología e irrigación son 1994 y 1995, para parasitología 1995, para fitotecnia 1996, y para zootecnia y administración 1997. Son las especialidades “hoy occisas”, diría Núñez Cebreros.³¹

En 1995 la ESA instituyó un programa de postgrado y fue declarada facultad. Se cumplía así el proyecto de la “Escuela de Graduados de la ESA”, esbozado por Hernández Aragón. Esta Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FdeA/UAS) ofrece la licenciatura en ciencias agropecuarias, y la maestría en ciencias de la producción agrícola.

La tabla 4 lista las “nuevas” especialidades. Sus nombres implican su genealogía: fitotecnia se dividió en producción agrícola y horticultura; zootecnia fue producción pecuaria; parasitología protección vegetal; edafología más irrigación varió a suelos y agua; y ad-

ministración agropecuaria se trocó en agronegocios. Pero hay un cambio esencial: las ingenierías agrónomicas viraron a licenciaturas en ciencias agrícolas: el giro supone suprimir las matemáticas: modo de repuntar la inscripción y de tramitar la ansiedad que produjo su caída, quizá sentida como fracaso en la tarea de sostener la matrícula (de *matrix*, raíz de *Alma Mater*) y a la institución misma. El currículo también es –como dice Remedi– “un lugar de trámite de la vida psíquica”.³²

Así el tronco común recuperó, en 2005, una matrícula como la de 1984, al despuntar la crisis. La suma producción agrícola más horticultura, de 2005, es cercana a la de fitotecnia en 1993. Producción pecuaria casi alcanza la cifra de zootecnia de 1994. Protección vegetal rebasa la de parasitología ese año, pero no alcanza la de 1993. Suelos y agua obtiene una matrícula casi igual a la de edafología en 1990, y mayor que la de irrigación en 1991. Y los 18 alumnos de agronegocios doblan los de administración agrícola en 1994.

El lapso que incluye a 1994 es el de mayor crisis matricular. Sólo hasta el 2000, cuando empieza a expresarse el efecto de atracción del currículo desmatematizado, comenzará a recomponerse la matrícula hasta lograr cifras similares a las de diez años antes que, sin embargo, apenas representan una quinta parte de la alcanzada en 1981, año límite de la crisis agropecuaria.

8. Desde 1992 han pasado muchas cosas

En 1992 eclosionó la crisis del Estado educador (Florescano, 2005).

la matrícula en ciencias agropecuarias, en la entidad, es de 2 mil 247 alumnos. Cinco años después caería a una tercera parte (ver la Tabla 5).

El rector de la UAS para el periodo 1997-2001, Jorge Guevara, acusó que “mientras Sinaloa ocupa lugares preponderantes en la actividad agrícola, la matrícula en esta área representa escasamente el 4.2% de la licenciatura universitaria” (Guevara, 1997). En relación con la matrícula educativo-superior en la entidad, la porción es 3.3%. El



El contexto es la globalización; el liberalismo social la epidermis del neoliberalismo y la visión ecologista cuestiona la “revolución verde” y sus secuelas en el agro.

Tabla 4. Población escolar de la FdeA/UAS, por especialidad y año. De 1996 a 2005.

Especialidades	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Tronco común	310	417	608	830	876	796	727	437	686	750
Prod. agrícola	13	22	15	9	39	35	16	15	18	17
Horticultura	20	40	40	34	125	114	137	138	93	97
Prod. pecuaria	13	9	8	12	27	25	8	5	6	22
Protección vegetal	53	55	65	71	103	94	107	53	111	118
Suelos y agua	9	10	13	16	80	73	40	76	71	53
Agronegocios	7	2	2	7	29	26	16	16	18	18
Total:	425	555	751	979	1,296	1,166	1,062	764	1,039	1,102

Fuente: Coordinación de Planeación y Desarrollo/UAS.

Tabla 5. Matrícula en ciencias agropecuarias en Sinaloa (absolutos y relativos). De 1990 a 1997.

Año	1990		1991		1992		1993		1994		1995		1996		1997	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Licenciatura	2,247	6	1,041	2.9	2,071	5.5	1,142	2.7	1,126	2.5	734	1.5	1,344	2.7	1,767	3.3

Fuente: Dirección de Estadística de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del gobierno de Sinaloa.

director de la FdeA entre 1994 y 1997, a cuya gestión corresponden esos datos, Armando Carrillo Facio, justifica:

Tuvimos un proceso de transformación curricular [...] pero a mi entender [...] necesitábamos una evaluación de ese proyecto. *Ok*, estábamos en el proceso, pero había que valorar hacer otra transformación. Tal vez fuera necesaria una readecuación del *Plan*... Desde 1992 han pasado muchas cosas, ha habido muchos cambios tecnológicos, y quizá era necesaria una revisión.³³

Dicha revisión ocurrió hasta 2005. Entre lo pasado y los cambios tecnológicos habidos, en 1991 se instituyeron los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (Ciees), en el marco del PME 1989-1994 que priorizó evaluar las IES para mejorar sus programas educativos (PE). A fines de esa década los Ciees habían evaluado casi dos mil PE; ninguno de la FdeA/UAS. En la ciencia, en 1992 la genética trasmutó en genómica (Enríquez, 2007), en 1994 se creó un tomate transgénico y en 1996 fue clonada *Dolly* (Ganten *et al*, 2004).

En el periodo siguiente a Carrillo, en 1998 una evaluación del currículo diagnosticó que la carrera había perdido su carácter ingenieril (UAS, 2005). La gestión que inició en 2004 retomó este juicio y las observaciones de los Ciees, mismos que –a tono con el Programa Nacional de Educación 2001/2006 (PNE)—³⁴ confiaron “recuperar la naturaleza de ingeniero agrónomo e integrar un currículo semi-flexible”. Según Hugo Aboites (2003), en el caso de la agronomía los Ciees adhieren a una visión de su futuro ligado a la transnacionalización del campo mexicano.

En la globalización, Sinaloa es otra. La recomposición demográfica nativos/migrantes, la división internacional del trabajo “a modo” del capital supranacional, la liberalización mundial del comercio, la contracción del Estado, los asesinatos políticos de 1993, la internacionalización del sistema financiero, la reforma neoliberal de las instituciones y la redelimitación de los campos profesionales, la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Tlcan), la rebelión zapatista de enero de 1994 como epítome de un serial de

Tabla 6. Matrícula en ciencias agropecuarias en Sinaloa (absolutos y relativos). De 1998 a 2005.

Año	1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Licenciatura	2,219	3.8	2,497	3.8	2,795	4.1	2,597	3.7	2,137	3.1	2,331	3.3	2,187	3.1	2,262	3.1
Postgrado			48	4.5	-	-	17	0.9	22	1	33	1.6	45	2.6	40	2.4

Fuente: Dirección de Estadística de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del gobierno de Sinaloa.

páginas similares [p. ej., el episodio de enero de 1974], el avance científico y los cambios de paradigma, la diversificación de los *mass media* y los mensajes, la crisis de los nacionalismos, la conformación de tendencias planetarias, el narcotráfico y la “narcocultura”, y la redefinición de los valores, han producido una entidad y pobladores diferentes, e instituciones cambiantes. El sinaloense no sostiene más el corazón franco y sincero –contra el que podías estrecharte amable y confiado– de Sinaloa.³⁵

Si bien es el suelo de siempre (pero intoxicado y erosionado), los mismos ríos (no obstante contaminados) y clima (hoy agravado por el calentamiento global), Sinaloa no es la entidad de los sesenta. Ahora es una sociedad que vive en localidades que rebasan lo rural, pero sin acceder del todo a la cultura urbana. Es una sociedad de jirones postindustriales sin haber surcado la ola industrial, “terciarizada” sin escalar lo industrial, de remiendos post-modernos sin transitar por la modernidad, globalizada sin consolidar lo local, que en la alta mar tecnológica aún se navega con aparejos neolíticos, y que ha extraviado su anterior ontología. Lo *naïve* de Sinaloa se ahoga en el mar “internetiano” aunque 5 mil 754 pueblos no accedan a un centro de la red “e-mexico”, no obstante que en el mundo la computadora advino antes que la presa Sanalona.

En 2000, mientras poblan el estado 2 millones 534 mil 835 habitantes (39.3% en el campo) (Inegi, 2000), la matrícula agropecuaria en la entidad ascendió, con respecto a 1990, en 548 alumnos; pero en proporción descendió a 4.1%. Cinco años después volvió a descender.

Es 2005, penúltimo año presidencial de Vicente Fox, primero del gobernador Jesús Aguilar, transición entre los rectorados de Gómer Monárrez y Melesio Cuén. La

carretera Culiacán-El dorado es ahora de seis carriles. La FdeA se ubica en el kilómetro 17.5. El antiguo CIAS es hoy Cirno,³⁶ y su muestra de investigación/extensión es una “Expoagro” bajo el eslogan de “Culiacán: capital internacional de los agronegocios”. El paisaje, hasta donde alcanza la vista, es de maíz. El horizonte se ha abigarrado con negocios dedicados a comerciar insumos para lo agropecuario industrial. Una “Alegoría de la madre tierra” recibe a los visitantes de la FdeA. Del Caoma queda una osamenta de hierro oxidado. El plantel ha ampliado su infraestructura.³⁷

En el subsistema educativo superior de Sinaloa, las ciencias agropecuarias totalizan 3.4% de la matrícula, entre 1990 y 2005. La FdeA, que aporta el 48.7% en esa área, es hoy una de las 39 facultades de la UAS. Ésta, hoy con 105 mil 994 alumnos, es una de las 34 universidades autónomas del país (Rubio, 2006). En febrero de 2005 inició “el proceso de reforma curricular, con la asesoría de especialistas”. Seis meses después la facultad expresará a los Ciees que “[el CU aprobó un] plan de estudios [que] recupera la denominación de licenciatura en ingeniería agronómica al incorporar [...] las matemáticas” (FdeA, s. f.). Previo se han realizado el “Foro de consulta al sector productivo”,³⁸ y un “Seguimiento de egresados”, acciones recomendadas en el PNE 2001/2006. La página web de la FdeA resume la profesión agronómica entre 1960 y 1982:

- Las escuelas de agricultura creadas en los sesenta surgen como estrategia gubernamental de desarrollo agropecuario. Los egresados son extensionistas del sector oficial.
- Durante el neoliberalismo, la educación superior adquiere características propias al comercio mundial; el

sentido de eficiencia y productividad empresarial es el referente de pertinencia.

Pese a los cambios en la estructura productiva del país, la ESA continuó con el mismo plan de estudios. Pero en 2005 se reformó el currículo, de modo que atiende las peticiones [de los Ciees].

«El plan vigente [de 1992] estaba desfasado de la realidad agrícola», afirma Guadalupe Rocha, director 2004/2007.³⁹ En el documento “Reforma curricular de la Facultad de Agronomía. Plan de estudios 2005”, se justifica el cambio en razón, precisamente, de que

Los cambios contemporáneos han [generado una realidad que] globaliza las relaciones económicas, financieras y de comunicación. El mercado demanda profesionales [...] que contribuyan con los aportes teórico-técnicos que las exigencias del desarrollo agropecuario del estado de Sinaloa y el país demandan. Los fenómenos naturales y sociales son cada vez más globalizados y complejos. De ahí la necesidad de un *currículum* flexible, pertinente e integrador.

Los redactores de este nuevo plan refieren el propósito original de la institución en el marco de la “Revolución Verde”. Luego elaboran las fundamentaciones económica, filosófica y pedagógica, los objetivos y el perfil del egresado, y describen las fases de la carrera, ahora denominada licenciatura en ingeniería agronómica, así como el mapa curricular.

En lo económico el contexto es de alta productividad y desarrollo. Sinaloa es reconocido como potencia económica y productiva en lo agropecuario.

En lo filosófico hoy la instrucción está más vinculada a las exigencias laborales que a la formación de seres humanos íntegros en lo intelectual, cultural, social, político y moral.

En lo pedagógico el alumno es el protagonista. Su noción es el aprendizaje significativo y su “fundamento teórico [...] es el constructivismo”. Así, los objetivos institucionales, son:





En lo filosófico hoy la instrucción está más vinculada a las exigencias laborales que a la formación de seres humanos íntegros en lo intelectual, cultural, social, político y moral.

- Formar de manera integral profesionales de la ingeniería agronómica con conocimientos científicos, técnicos, metodológicos y éticos que les permitan desarrollarse en los procesos de producción y comercialización agrícola de la economía regional y global en forma sustentable.

Con valores actitudinales (sic) que faciliten a esos profesionales:

- Desempeñarse con ética profesional y social, favoreciendo una personalidad integral.
- Solidaridad y compromiso con los sectores sociales y productivos vulnerables.
- Actitud emprendedora [para desplegar] proyectos productivos, de asesoría y consultoría.⁴⁰

En lo procedimental destaca:

- Aptitud para planificar, producir, comercializar y administrar con eficiencia y eficacia la cadena productiva agropecuaria, así como en el uso de técnicas propias al desarrollo sustentable.

En su perfil, el egresado poseerá:

- Conocimientos sobre el origen, estructura y desarrollo del sector agropecuario; sobre suelos, riego y clima; y sobre los diversos ecosistemas para el desarrollo de una agricultura sustentable.

- Habilidades para realizar investigaciones que permitan solventar problemas agropecuarios; y para aplicar la biotecnología en la solución de dicha problemática.
- Asumir los valores de responsabilidad, disciplina, respeto y cooperación; y disposición para actualizarse permanentemente e integrar innovaciones científicas y tecnológicas.

En 2005, mientras el censo de Sinaloa es de 2 millones 608 mil 442 habitantes, 35.3% viven en el campo (Inegi, 2006), la matrícula de la FdeA/UAS es de mil 102 alumnos. En algunos de ellos se percibe la impronta del narco en su vestir, lenguaje y valores. La planta académica la integran 88 PTC y 26 profesores por horas. El 77.2% es postgraduado. Es una matrícula como la de 1991, pero hoy la relación alumno/profesor es de 8.7 a 1.

9. Atrapados en la lógica del currículo: análisis de los planes 1992 y 2005

Como sustenta Eduardo Remedi (2006), el currículo es una propuesta de apropiación de una nueva identidad o de un sector de la identidad para los sujetos institucionales. Pero éstos pueden también no identificarse, desidentificarse o contra-identificarse. Esto es visible aún en actores de la FdeA que participaron en ambas reformas, incluso como agentes institucionales.⁴¹

Sobre el plan de 1992 cabalga una ideología –con la que los sujetos pueden, o no, identificarse– expresada en términos tales como: “liberalismo social como filosofía”, “[mentalidad acorde con la] globalización”, “competitividad”, “eficacia/ eficiencia”, “asistencia técnica como iniciativa privada”, y “mentalidad emprendedora” que –en su mezcla con añoranzas del pasado como “equidad y justicia social”, “asistencia técnica a los productores de temporal”, “espíritu de solidaridad hacia el sector social”, etc., todo revuelto con “conciencia ecológica”– conforman un perfil profesional que lo mismo es competitivo que solidario, liberal que social, proclive al mercado que sensible a sus consecuencias ecológicas.

En la ilación del documento de 1992, que describe la organización; conceptualiza a los sujetos escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje; propone objetivos; esboza el perfil del agrónomo; dibuja el mapa curricular; deslinda las “especialidades”; describe los ejes curriculares, cursos y contenidos; diseña los medios para conquistar los objetivos; y antepone el sistema de evaluación, es visible la propuesta de Tyler y Taba. Es la misma lógica de construcción.

Algo similar es visible en el plan 2005: nociones como “globalización”, “mercado laboral”, “eficacia/ eficiencia”, “comercialización”, “alumno protagonista”, “constructivismo”, “solidaridad-con-los-sectores-sociales”, “actitud emprendedora”, revueltas con el “desarrollo sustentable” y la “conservación de los recursos naturales”, “producción y comercialización agrícola sustentable”, reproducen un currículo presidido por una lógica constructiva análoga a la anterior. En este documento, después de justificar la innovación en la nueva realidad, se funda el cambio en lo económico, filosófico y pedagógico, se derivan objetivos y se traza un perfil profesional. Luego se describen las fases de formación: 1) básica (13 materias); 2) profesionalizante (26 materias para un estratega comercializador de productos agropecuarios), y 3) de acentuación (en horticultura, protección vegetal, suelos y agua, producción pecuaria y agronegocios, cada una con 12 materias).

A sendos *curricula* les une la globalización en su afán de aprovechar “las oportunidades” que refería Salinas (Huchim, 1992:36). Al final, estas definen necesidades expresadas en demandas de los empleadores y por tanto instan nuevas tareas donde lo “nuevo” no son las necesidades alimentarias, sino la forma como, desde el análisis de tareas, se pretende que los agrónomos contribuyan a satisfacerlas. Por tanto además les reúne la lógica constructiva,⁴² más allá del afán de ponerlos a la moda en cuanto a conceptos de sujeto y aprendizaje o métodos constructivistas, y de otros matices tales como la presencia, o no, de las matemáticas. Más allá, la lógica basada en el diseño de objetivos a partir del análisis de

tareas surgidas de la consulta a empleadores; tal como es la lógica tyler/tabiana resumida en la fórmula dato versus norma = necesidad.⁴³

En ambos *curricula* son visibles las demandas de los empleadores, consultados en sus necesidades, que preceptúan un profesional de la agronomía tal como debe ser, desde su perspectiva. Ubicadas las necesidades y deducidos los objetivos, éstos presiden el esquema resultante. En coherencia con los objetivos, el perfil describe las tareas a las que se refiere Tyler. Los conceptos de sujetos escolares diseñan cómo deben ser alumnos y maestros⁴⁴ para ser congruentes con el perfil y los objetivos, *ad hoc* a contenidos y a la satisfacción de las necesidades.

La diferencia radica en las matemáticas: en que estén, o no, en el currículo. En subrepticio, el plan de 1992 viró la cualidad de la profesión: de agrónomo a suerte de agrólogo. En ilación abolieron las matemáticas. Así, el ingeniero agrónomo transmutó en licenciado en ciencias agrícolas. Aquí anularon la asignatura que faculta el



pensum ingenieril a la carrera. La hipótesis subyacente es que las matemáticas inhibían el acceso y la permanencia en el currículo, y que eso propició el declive matricular. Si se observa el aumento de la matrícula tras el cambio de 1992, tal hipótesis sería certera. Pero cuatro años después vino la sima de 425 alumnos. Entre 1997 y 2000 remonta. Luego merma de 2001 a 2003. En 2004 sube 35.9%, pero en 2005, año del cambio, el alza es de 6%. En 2006 decae -9.5%. Así se abonaría la idea de que la quiebra matricular se debe a una inadecuación currículo/mercado laboral, sin considerar el contexto económico, social y político.⁴⁵

Es la crisis económica –que redujo el gasto en educación superior y en desarrollo agropecuario, y la “terciarización” de la economía que acarreo consigo la “terciarización” de la matrícula– lo que causó el declinamiento de la matrícula educativo-superior en general y de las áreas agropecuarias en particular, no la presencia de las matemáticas en el currículo de la ESA.

Para Carrillo, el cambio por el que desaparecieron las matemáticas, forma parte

[...] de un proyecto no bien fundamentado en base a las perspectivas [de] la escuela, sino más político que académico [...] en el cual llegó un momento en el que había “agarres” personales y de grupo: sobre porqué sí o porqué no esta materia, sin que se analizara con calma. Y más que la gente decía: “esta es una licenciatura, no es una ingeniería; nosotros nos catalogamos como ingenieros agrónomos, pero [...] somos licenciados en ciencias agropecuarias. Entonces hay que quitar las matemáticas, porque [...] por eso no quieren estudiar aquí”.⁴⁶

Las matemáticas son precisas a la formación ingenieril y no es explicable suprimirlas a menos que se pretenda allanar el currículo y/o paliar la ansiedad causada por el declive de la matrícula. Por eso resurgieron en 1998/2000, y las demandaron los empleadores quienes solicitan ingenieros agrónomos. Así volvieron en 2005. En 2007 los Ciees reconocieron a la FdeA.

10. Sinopsis

La tabla que sigue compendia la evolución del currículo, entre 1961 y 2005, en la hoy FdeA/UAS. Son ocho reformas curriculares, ligadas si no a cambios de tarea si de sentido en la formación de estos profesionales: en la fundación, en 1961, es un agrónomo subprofesional, el “bachiller en ciencias agronómicas” que postulaba la SAG; 1965, momento refundacional que eleva la carrera a licenciatura en ingeniería agronómica; 1969, el “plan adaptado” de modo que los bachilleres fueron igualados con los agrónomos; 1972, el “plan piloto” que retrajo el departamento a la ESA; 1982, añadidura de la especialidad en irrigación e inicio de la crisis matricular; 1992, refundación reactiva a tal crisis, en el marco de la globalidad; 1996, elevación de la escuela a facultad y realización de un propósito no cumplido en el pasado; y 2005, afiliación de la facultad a los propósitos de la política gubernamental –mediante los Ciees y organismos de evaluación y asigno/seducción financiera– en materia educativa; y, por esa vía, a la política agropecuaria.

Es visible que las refundaciones manifiestas en los cambios curriculares reflejan la evolución del mercado laboral en relación con la política agropecuaria del país, y propician tipificaciones profesionales acordes con las necesidades de las diversas coyunturas: agronomía duró hasta los estertores del “desarrollo estabilizador”, cuando se trataba de “tecnificar el agro nacional”. Fitotecnia, concebida en el paradigma de la “revolución verde” y vigente hasta la caducidad del “Estado de bienestar”, dejó de ser prioritaria (por la liberalización comercial ya no aparece necesario producir semilla en el país sino más lucrativo comprarla fuera). Todavía en 1992 aparece algo similar a fitotecnia bajo el nombre de producción agrícola.⁴⁷ Pero en 2005, la horticultura, privilegiada en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), es la rama favorecida de la agronomía.⁴⁸ Esta no ha dejado espacio curricular para los granos ni para un técnico que los trabaje.⁴⁹ Parasitología, que por el logos de su nombre implicaba el estudio de las plagas y enfermedades agrícolas, ahora es

Tabla 7. Curso de las carreras agronómicas de la FdeA/UAS, según sus planes de 1961 a 2005.

Plan 1961	Plan 1965	Plan 1969 *	Plan 1972 **	1982	Plan 1992	1995	Plan 2005
Agrónomo	Agrónomo	Agrónomo Tronco común	Tronco común	Tronco común	Formación básica	Formación básica	Formación básica
	Administración Agrícola	Administración Agrícola	Administración Agrícola	Administración Agrícola	Agronegocios	Agronegocios	Agronegocios
		Fitotecnia	Fitotecnia	Fitotecnia	Producción agrícola	Producción agrícola	
					Horticultura	Horticultura	Horticultura
		Parasitología	Parasitología	Parasitología	Protección vegetal	Protección vegetal	Protección vegetal
		Zootecnia	Zootecnia	Zootecnia	Producción pecuaria	Producción pecuaria	Producción pecuaria
		Edafología	Edafología	Edafología Irrigación	Suelos y aguas	Suelos y aguas	Suelos y aguas
						Maestría en horticultura o en protección vegetal	Maestría en horticultura o en protección vegetal

Fuente: elaboración propia. * Plan adaptado; ** Plan piloto.

sólo protección vegetal. Zootecnia es ahora producción pecuaria. El *logos* de edafología también desapareció. Algo similar pasó con el *nemó* de administración agropecuaria, la especialidad que planificaría ese desarrollo en Sinaloa, según el discurso fundador, hoy suplida por agronegocios. Es “la mano invisible del mercado” en la formación de quienes hoy cultivan el “ingrediente de las ensaladas de los gringos” que no agradaba a Mayés Olloqui en el escudo de la ESA, de manera que el ingeniero agrónomo dejó de ser un técnico al servicio del estado, para transmutar en técnico al servicio de la agricultura industrial del TLCAN. Triunfo del mercado manifiesto en el desuso del escudo institucional,⁵⁰ en cuyo lema ya no es el ser humano genérico el sujeto/objeto de servicio del binomio tierra/ciencia. Ahora es un particular: el horticultor, pequeño propietario o neolatifundista, puesto que al ejidatario no le es posible financiar el cultivo de hortalizas. El mandato fundacional y la tarea básica de la ESA de la “revolución agrícola”, han virado en la FdeA de

la liberalización del comercio. Así se ha cumplido el aforismo de Eduardo Remedi: “Los periodos refundacionales tienden a negar los periodos fundacionales”.⁵¹

Notas

- 1 La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) fue fundada en 1873, en Mazatlán, Sinaloa, con el nombre de Liceo Rosales. Ese mismo año mudó su domicilio a Culiacán, Sinaloa, y su nombre a Colegio Rosales, que en 1874 inició actividades con 18 carreras, entre ellas las de agricultor y agrimensor. En 1875 varió a Colegio Civil Rosales, para volver a Colegio Rosales de 1892 a 1917. En 1918 transmutó en Universidad de Occidente, pero en 1922 volvió a Colegio Civil Rosales. En 1937 se transformó en Universidad Socialista del Noroeste. En 1941 fue vuelta Universidad de Sinaloa, hasta que, en 1965 se convirtió en Universidad Autónoma de Sinaloa (Lazcano, 2001).
- 2 El 1 de enero de 1957, que asumió Gabriel Leyva la gubernatura, la Caades publicó un plan que proponía: 1. Tecnificar la agricultura, 2. Diversificar los cultivos, 3. Instalar una Escuela Superior de Agricultura (López, 2007).

- 3 "Insistirán en la creación del tecnológico" (El Sol de Sinaloa, Culiacán, 11 de agosto de 1961).
- 4 "Aprobada creación de la Escuela Superior de Agricultura" (El Sol de Sinaloa, Culiacán, 12 de agosto de 1961).
- 5 «El plan de estudios es exactamente el mismo de Chapingo» (El Sol de Sinaloa, Culiacán, 29 de agosto de 1961).
- 6 «Vendrán tres catedráticos de Chapingo» (*El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 26 de septiembre de 1961).
- 7 El 2 de septiembre de 1961, Enrique Sánchez, secretario general de la SAM, declaró a *El Sol de Sinaloa* que los agrónomos se reunirían para determinar su ayuda a la ESA de la Universidad de Sinaloa.
- 8 Los gobernadores, de Sinaloa Gabriel Leyva, y de Sonora Luis Encinas; Alonso Ortega, secretario general de Anuies; los rectores de las universidades, de Chihuahua Saúl González, y de Veracruz Fernando Salmerón; y los directores, del IPN Eugenio Méndez Docurro, y de la ENA, Enrique Espinosa Vicente (UAS, s. f.).
- 9 "Sinaloa, escenario de la revolución agrícola", *El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 23 de septiembre de 1961.
- 10 "Quedó designado el director de la ESA", *El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 12 de octubre de 1961.
- 11 "David Mayés Olloqui, nombrado director de la ESA", *El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 31 de octubre de 1961.
- 12 Ernesto López-Portillo, alumno de la primera generación. Entrevista, 22 de marzo de 2007.
- 13 En ocasión del concurso para elegir escudo y lema de la ESA, al ver Mayés Olloqui el boceto de un tomate, exclamó que ese fruto "no podía ser representativo de la agricultura sinaloense, puesto que era ingrediente de las ensaladas de los gringos" (Celina Duarte. Entrevista 15 de marzo de 2007). En coincidencia ganó un proyecto que incluía elementos emblemáticos de la "revolución verde". En el lema elegido resuena el de la ENA/Chapingo: "Tierra y ciencia al servicio del hombre" (ESA/UAS, 1967:11).
- 14 Rodolfo Ramírez Suárez, docente de la ESA. Entrevista 10 de agosto de 2007.
- 15 Un bachiller en ciencias agronómicas según la SAG (*El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 23 de septiembre de 1961).
- 16 Quienes se veían a sí mismos como *juniors*, herederos simbólicos de los fundadores. La segunda generación se dividiría en "cerebros" y "grillos". De la tercera generación en adelante, sus antecesores los consideraban "conejiillos de indias" (entrevista con Jorge Osuna Ortega, 19 de marzo de 2007).
- 17 Para el significado de autonomía y sus implicaciones instituyentes, ver Remedi (1997).
- 18 No sólo eso: en el tono local, el gobernador Leopoldo Sánchez Celis retiró el subsidio a la UAS y decretó la "Ley de becas". Es el 68 sinaloense. Los universitarios se unieron a la huelga nacional (Terán, 1982).
- 19 Egresado de la ESA/"Antonio Narro". En 1970 fue relevado por Jorge Luis Armenta Soto (ESA/UAS). Al salir Hernández Aragón, quedó en proyecto la "Escuela de Graduados de la ESA".
- 20 Rey David Núñez, alumno de la tercera generación, asevera que se trata de una agronomía "para no pensar", que concibe a la agricultura en la fórmula: campo + insumos = producción. La trajeron los "evangelizadores" de la "revolución verde", que enseñaron el cultivo, la enfermedad, la plaga y sus venenos. (Entrevista 26 de marzo de 2007).
- 21 En febrero de 1970 el congreso local emitió una ley orgánica en cuyo marco fue designado rector Armienta Calderón. Al renunciar en abril de 1972, le sucedió Marco César García Salcido.
- 22 "Verdaderos ídolos de sus estudiantes. A mi generación nos tocaron maestros postgraduados en universidades gringas o en el Tec de Monterrey, todos en el esquema de la revolución verde". (Núñez Cebreros, entrevista citada).
- 23 "[Los grillos] hacían y deshacían [...] Y así modificaron a su antojo los planes de estudio" (Garibaldi, 1988:52).
- 24 Entrevista (9 de enero de 2007) a Alfonso Terrazas Araujo, profesor de inglés en la ESA, de 1970 a 1972.
- 25 El 16 de enero de 1974, comandos de una facción estudiantil denominada "los enfermos" intentaron sublevar a los jornaleros agrícolas del valle de Culiacán. "Expropiaron" armas y cartuchos. El ejército los enfrentó. Resultado: cuatro muertos, cientos aprehendidos, incontables heridos. El ejército tomó la ciudad y la ESA fue cerrada.
- 26 Integrante de la primera generación de la ESA/UAS, propugnador del denominado Plan piloto.
- 27 Sus cuotas son simbólicas y además ejerce funciones asistenciales en las llamadas "casas del estudiante".
- 28 La matrícula de la ESA aumenta pese a su yema del valle del Fuerte, mientras zootecnia –que resentiría la emergencia de la EMVZ– crece, hasta 1984; por su lado administración agrícola mantiene sus rangos hasta 1984.
- 29 Las cifras ilustran la *terciarización*: en 1980 las carreras del sector terciario (ciencias sociales y administrativas, de la salud, y educación y humanidades) sumaban el 58%; en 1994 tal cifra subió a 74%. Mientras este grupo crece, las ciencias agropecuarias declinan. Hasta 1982 en Sinaloa había cinco IES. Después las IES privadas llegaron a ser 43. En conjunto, estas IES apenas suman el 7% de la matrícula educativo-superior, en tanto la matrícula *terciarizada* creció 16% (Escobar, 1997).
- 30 "Disminuyen 85 por ciento los estudiantes de agronomía", *La Jornada*, 19 de febrero de 2004.
- 31 "Si el modelo de la "revolución verde" era atrasado para su tiempo, hoy no se diga. Si sirvió para un poquito, hoy no sirve para un comino; es "chatarra tecnológica". (Núñez Cebreros, entrevista citada).
- 32 Como sostiene Remedi (2006), la ansiedad "también puede ser miedo al incumplimiento del rol".

- 33 Armando Carrillo Facio, entrevista, septiembre de 2004.
- 34 El PNE 2001/2006, al diagnosticar que “La mayor parte de los PE que se ofrecen en el SES son extremadamente rígidos”, propone flexibilizarlos y fomentar el espíritu emprendedor. Así apoyará proyectos que busquen ampliar la matrícula en “PE flexibles con [...] enfoques centrados en el aprendizaje”.
- 35 “Quien esto escribe pertenece a una generación [...] dañada por esa subversión que ocurrió en su sociedad [...] y que ha dejado a dos o tres generaciones en la orfandad cívica y moral”: González (2007:117).
- 36 Centro de Investigación Regional del Noroeste, por sus siglas.
- 37 30 aulas, 16 laboratorios, 2 centros de cómputo [con 70 equipos (16 alumnos por computadora) y conexión a internet], 2 campos experimentales, un invernadero, una casa sombra, un vivero y una huerta frutícola.
- 38 Que recomendó orientar el currículo hacia la ingeniería agronómica, incluir lo necesario al diseño de proyectos empresariales, acerca de los mercados, sobre cadenas productivas agropecuarias, inglés, computación y matemáticas, así como valores relacionados con el “desarrollo humano” y un espíritu crítico. (FdeA/UAS, 2004).
- 39 Entrevista, 17 de abril de 2007.
- 40 Nótese que ha desaparecido la palabra “asistencia”.
- 41 Ver, *infra*, notas de Jorge Osuna Ortega y de Luis Esteban Soto y Óscar Ramírez Sánchez.
- 42 Ningún punto del esquema escapó. Como confirma Luis Esteban Soto: “Seguimos toda la metodología, pero nos falló el marco de referencia, porque se lo dejamos a los especialistas de fuera”. (Entrevista, 30 de abril de 2007).
- 43 Taba (1980) en el esquema: 1. diagnóstico de necesidades, 2. formulación de objetivos, 3. selección del contenido, 4. organización, 5. selección de actividades de aprendizaje, 6. su organización, y 7. evaluación. Y Tyler (1982): 1. objetivos, 2. contenidos, 3. Procedimientos y 4. evaluar.
- 44 Un currículo es un modelo por el que maestro y alumno deben ser. Pero como sostiene Remedi (2006): “el maestro [...] trae las tipificaciones de su propia trayectoria histórica, y tipifica al alumno de acuerdo con su historia”.
- 45 El gasto en educación y en desarrollo agropecuario crece hasta 1982. A partir de entonces las cifras declinan, igual en el país y en el estado. Lo mismo pasa en la matrícula de las ciencias de lo agropecuario. Con otra variable. En Sinaloa, a la *terciarización* de la economía corresponde la *terciarización* de la matrícula educativo-superior.
- 46 ¿Estas “perspectivas [de] la escuela” se refieren a la ansiedad por mantener la matrícula, de la que depende el éxito o fracaso de una dirección, de la institución misma, de los sujetos? ¿ansiedad manifiesta en los “agarres”, en la falta de “calma”? ¿la ansiedad hizo racionalizar: “esta es una licenciatura, no una ingeniería”? Como diría Jaques (1994) todo cambio amenaza las defensas contra la ansiedad.
- 47 “Producción agrícola –confirma Luis Esteban Soto– casi no tenía alumnos. Entonces cambió a horticultura, porque el mercado laboral demanda esos egresados. Ahora hay 2 mil 400 hectáreas sembradas de hortalizas para el mercado de Norteamérica. Aparte ha repuntado la fruticultura, como consecuencia del TLCAN”. Entrevista citada.
- 48 Decidir por la horticultura obedece, según Osuna, a una motivación “pragmática, originada por la oferta educativa, sin sustento filosófico, sin retomar el diagnóstico ni el seguimiento de egresados”. Entrevista citada.
- 49 “Mientras en el estado hay 490 mil hectáreas sembradas de maíz, en la facultad no tenemos espacio curricular para el maíz y sólo contamos con un maestro especialista en maíz”: Óscar Ramírez. Entrevista, 30 de abril de 2007.
- 50 Escudo que ya no aparece en los documentos oficiales, ni en lugar alguno.
- 51 Apunte de seminario, DIE/Cinvestav, México, julio de 2007.

Bibliografía

- Aboites, Hugo (2003). “El lado oscuro de los Ciees: una crítica a los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación”, en *Reencuentro*, núm. 36, UAM-X, México, abril. pp 30-43. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003604>> (consultada en abril de 2007).
- Aguiar, Óscar (2003). “Encrucijadas y perspectivas de la agricultura sinaloense”, en López, Gerardo (coord.) (2003). *Evaluación económica y social de Sinaloa. 1990/2002*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
- Aguilera Madrigal, Antonio (s. f.). *Genealogía de la Facultad de Agronomía*, policopia.
- Agustín, José (2007). *Tragicomedia mexicana. La vida en México de 1982 a 1994*. México: Planeta.
- Carton, Hubert (1990). *Los empresarios agrícolas y el Estado: Sinaloa 1893/1984*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Enríquez Cabot, Juan (2007). *Mientras el futuro te alcanza*. México: Grijalbo.
- Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa (ESA/UAS) (1967). *Carrera de ingeniero agrónomo especialista en administración agrícola. Ciclo escolar 1967/1968*. Culiacán: ESA/UAS.
- Escobar, Ana (1997). *Los profesionales en el comercio de Culiacán 1980/1994*. Culiacán: UAS.
- Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FdeA/UAS) (s. f.) “Formato IS-IES. Agosto 2005”. Documento electrónico. (En CD Rom).

- FdeA/UAS (2004) *Memoria del Foro de consulta al sector productivo*, "Perfil académico y desempeño profesional del agrónomo", Culiacán, mayo. Documento electrónico (En CD Rom).
- Florescano, Enrique (2005). *Imágenes de la patria*. México: Taurus.
- Ganten, Detlev et al (2004). *Vida, naturaleza y ciencia*. México: Taurus.
- Garibaldi, Marco (1988). *La Escuela Superior de Agricultura y las prácticas agrícolas dominantes*. Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)/UAS, Culiacán.
- Garza, Gustavo y Jaime Sobrino (1989). *Industrialización periférica en el sistema de ciudades de Sinaloa*. México: El Colegio de México.
- Gastélum, Jorge (1980). "Modelo universitario y estructura curricular". Ponencia al *Simposio sobre alternativas universitarias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/Azcapotzalco.
- González, Ronaldo (2007). *Sinaloa. Una sociedad demediada*. Culiacán: H. Ayuntamiento de Culiacán/Juan Pablos (JP).
- Guevara Reynaga, Jorge (1997). *Plan Institucional de Desarrollo 1997/2001*. Culiacán: UAS.
- Hernández, Alejandro (1957). "El arado y la nube", en *El Sol de Sinaloa*, Culiacán, 27 de enero.
- Huchim, Eduardo (1992). *TLC. Hacia un país distinto*. México: Nueva imagen.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2006) *Anuario estadístico del estado de Sinaloa. 2006*. Aguascalientes: Inegi/ Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Inegi (2008) "Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Sinaloa". Disponible en <<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2008/poblacion25.doc>> (consultada en agosto de 2008).
- Inzunza, Melchor (1983) "Lo que el izquierdismo se llevó", en *Buelna*, núm. 5, UAS, Culiacán.
- Jaques, Elliot (1994). "Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva". En Menzies, Isabel (1994). *Defensa contra la ansiedad*. Buenos Aires: Lumen/Hormé.
- Lazcano, Jesús (2001). *La Universidad Socialista del Noroeste*. Culiacán: Archivo Histórico General del Estado de Sinaloa (AHGES)/ UAS.
- López, Gilberto (2000). *Historia de la educación en Sinaloa*. Culiacán: Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (Cobaes)/ Gobierno del Estado de Sinaloa.
- López, Gilberto (2004). *Ciudad Universitaria. Utopía y realidades*. Culiacán: AHGES/ UAS.
- López, Gilberto (2007). *Presidentes de la Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa 1932/2007*. Culiacán: AHGES.
- López-Portillo, Ernesto (1967). "En pro de nuestra casa", en *Agronomía en Sinaloa*, vol. 1, núm. 2, ESA/UAS, Culiacán, septiembre-octubre. pp 19-20.
- McCan, Robert y Mark Perlman, (s. f.) *Reseña de la economía de los Estados Unidos*. USA: Agencia de Comunicación Internacional de los Estados Unidos de América.
- Nieto-Caraveo, Luz María (1999). "Agronomía y medio ambiente: ¿un siglo de revoluciones?", en *Revista Universitarios*, vol. VII, núm. 5, nov-dic 1999, Editorial Universitaria Potosina, México. pp 1-18. Disponible en <<http://anea.org.mx/docs/Nieto-AgronSiglo.pdf>> (consultada en julio de 2007).
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (1997). *Exámenes de las políticas nacionales en educación*. México. *Educación superior*. París: OCDE.
- Osuna Ortega, Jorge (1999). *Crónica sobre la fundación de la Escuela Superior de Agricultura*, policopia, UAS, Culiacán. (Policopia).
- Remedi Allione, Vicente Eduardo (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis doctoral, Cinvestav/IPN. México.
- Remedi, Eduardo (2006). *Seminario Análisis institucional, conceptos y herramientas fundamentales* (inédito) celebrado en el DIE/Cinvestav, México, febrero. (En CD Rom).
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995/2006: un balance*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)/ Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Rocha, Rubén (1982). *UAS, 1981: la defensa de un proyecto*. Culiacán: UAS.
- Secretaría General de la Universidad de Sinaloa (SG/Unisin) (1961). *Libro de actas. Acta Nº 69, acuerdo Nº 289*. Culiacán, 4 de septiembre.
- Sinagawa, Herberto (2002) *Rostros y rastros. Visión diurna de un Culiacán que se fue*. Culiacán: H. Ayuntamiento de Culiacán.
- Taba, Hilda (1980). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Terán Olguín, Liberato (1982). *Sinaloa: estudiantes en lucha*. Culiacán: UAS.
- Trujillo, Juan de Dios y Gerardo López (1984). "Modernización agrícola en Sinaloa", en *Universidad y sociedad*, núm. 2, UAS, Culiacán, mayo/agosto. Pp. 178-192.
- Tyler, Ralph W (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (s. f.) *Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Disponible en <<http://correo.uasnet.mx/historiauas/6sinaloa.htm>> (consultada en abril de 2007).
- UAS (2005). *Acta de la Comisión de Asuntos Académicos del H Consejo Universitario de la UAS*. Culiacán, Sinaloa, 11 de julio. Policopia emitida por la Secretaría General de la UAS.
- Verdugo, Osvaldo et al (1992). Proyecto de reforma al plan de estudios de la Escuela Superior de Agricultura que se presenta al H. Consejo Universitario para su reflexión y aprobación. UAS/ESA, Culiacán, 13 de julio.

“Deben ser los gorilas, deben ser” o la actitud dividida de Argentina frente a la libertad vs. la solidaridad constante de la unión universitaria latinoamericana

*Como no aspiraba al brillo ni al elogio trabajó en silencio y sin teatralidad [. . .].
En: Los años de Onganía, relato de un testigo respecto a la labor educativa
del presidente Juan Carlos Onganía durante su gobierno.*

El término “gorila” pertenece a esas voces de los pueblos que tienen el poder para separar a todo un país. Según distintas versiones, parece que el significado doble de la palabra proviene de una obra ficcional donde existe un científico alcohólico que se asusta con cualquier ruido estruendoso que escucha y, ante cualquier escándalo, exclama: “deben ser los gorilas, deben ser”.

Allá en la década de los 50, se gesta un grupo que llega hasta hoy, los “antiperonistas”, en clara oposición al presidente argentino, “partea-guas” de una nación, el general Juan Domingo Perón y años después lleva a uno de los hombres de confianza de Juan Carlos Onganía, Roberto Roth, a afirmar con casi expresa admiración la tarea que hizo su presidente sobre la educación.

Un país desunido, es decir, polarizado, difícilmente puede alcanzar un desarrollo significativo, no sólo cuando se trata de calidad de vida, sino también en lo que se refiere a excelencia humana. Desde esas épocas –es decir más de medio siglo después– Argentina sufre una ruptura al ras, que en la actualidad se siente como si el tiempo no hubiese avanza-

do. Ser "gorila" es ser de derecha, defenestrar con odio –casi nazi o "fachista"- a los seguidores de la izquierda acérrima o aproximada, rechazar a las personas con color de tez más "oscura" que la del común de los "argentinos criollos", obstaculizar a los extranjeros, castigar toda medida populista que haga que la gente necesitada no se vuelva "vaga" y no quiera trabajar por el bien de un país que es de "todos"¹.

Dentro de este contexto se encuentra el cuadro cómico del historietista Rossas, quien define con absoluto y actual tino el "Gorila Horroris Causa" y se mofa de la ignorancia del presidente de facto Onganía². Con ello, no sólo se burla del jefe de Estado, sino que también su mordacidad se dirige a toda la parva militar que no ha hecho otra cosa –por lo menos en los países rioplatenses- que censurar cualquier forma de producción profunda y creativa del conocimiento. En ese chiste se descarga la guerra entre los "gorilas" y los del "populacho"³ o "cabecitas negras", que, a decir verdad, hoy en día en la población argentina ya no pueden definirse de una manera tan clara. Es como si quienes no tienen –o no quieren tener- una educación superior envidiasen a quienes sí la obtienen.

En este extremo, ubicado en un sitio de honor, aparece el ilustre filósofo Risieri Frondizi. En



ese entonces, cuando Onganía se encarga de cerrar las universidades argentinas, de apalear la autonomía y de reprimir a gran parte de la comunidad universitaria, Frondizi ofrece una entrevista a Mario Herrera Gray, "Lo que construimos está en pie y permanecerá en pie: la Universidad Democrática Argentina", y expone su opinión respecto a los hechos acontecidos comenzando con una clara noción de la nefasta "Noche de los Bastones Negros"⁴ el 29 de julio de 1966 con el desalojo de cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires: "los claustros todos, tanto profesores como alumnos, han expresado con claridad y altivez su rechazo y protesta frente a la supresión de la autonomía

universitaria y los actos de barbarie cometidos, y sabrán mantener su digna actitud. Lástima, sí, que existan algunas excepciones, pero ellas no son, en lo absoluto, representativas de la universidad, ni cuantitativa ni cualitativamente"⁵. El ex rector de la Universidad de Buenos Aires alega y defenestra la inadecuada actitud del gobierno de facto "al cercenar la autonomía. Hay ya más de mil renuncias de docentes. Los estudiantes, tantos los 'reformistas' como los 'humanistas'⁶, han repudiado el avasallamiento de la autonomía"⁷.

A partir de estos trágicos eventos la cancelación de la autonomía universitaria es un hecho determinante e irrevocable. El periodista Herrera Gray recuerda,

junto a Frondizi y el ex Secretario de la Facultad de Ciencias Exactas, “Dr. Romero nos lleva a tratar del apaleamiento brutal, gozoso, nacista, que se infligió en la noche, de oscuridad para Argentina, del 29 de julio, a maestros y alumnos [...]. La policía apaleó sin piedad al Decano, el anciano Dr. García-me informa Frondizi, mientras corrobora Romero, quien muestra en la cabeza, en los brazos, en las piernas, en las espaldas, las huellas de los garrotazos y puntapiés”.⁸

Frente a este tremendo panorama, el presidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, rector Ignacio González, se opone abiertamente a estas acciones de clausura de la autonomía de las universidades argentinas y se dirige llanamente en un cablegrama del 2 de agosto de 1966, enviado a la Casa Rosada al presidente Onganía: “expreso preocupación organismo por intervención priva universidades argentinas su esencial autonomía [...] condición [...] de la vida y prestigio de tanta importancia para la cultura [...]. Someterlas [...] es [un] atentado contra la inteligencia creativa”.⁹ Precisamente, el rector de la UDUAL pone de relieve una de las cualidades principales para lograr un país en democracia y que este tipo de gobierno militar siempre derroca: la creación en todas sus expresiones posibles.

¿Acaso la educación clausurada, oprimida y censurada no es otra cosa que construir un límite para la libertad de originar nuevas maneras de pensar que vayan de la mano de los tiempos que le corresponden? Ya sabemos que la creatividad es una de las zonas más violentadas en la historia de la humanidad. Por ello, es de extrema trascendencia que la universidad re/unida considere con su vocero en aquel entonces hacer énfasis en este punto clave para cualquier labor educativa que, finalmente, se traduce como un aspecto de vida o muerte de las ideas y, en consecuencia, de la gente.

Desde la secretaría general de la UDUAL se extiende también la “más enérgica protesta por los bochornosos sucesos acaecidos en los medios universitarios argentinos, y nace un llamado a los universitarios del mundo para acudir con su apoyo en defensa de la dignidad”.¹⁰ En este marco de solidaridad constante, el pensamiento de la UDUAL sale, una vez más, a la luz justa y atinada en el medio de tan terrible caos: “La pérdida de la libertad académica, el dogmatismo y el conformismo son altamente nocivos para el desarrollo libre de un espíritu genuinamente universitario”.¹¹ Cada uno de los términos mencionados en este contundente cablegrama nos regresa a la represión de los derechos humanos en toda su índole.

La protección de la UDUAL hacia esta clase de sucesos es siempre magna y directa: “La UDUAL invita a sus universidades asociadas a ofrecer inmediato asilo y trabajo a los profesores y oportunidad de inscripción a los estudiantes afectados, en tanto las universidades argentinas recuperan su autonomía y libertad”.¹² Es realmente aquí donde esta unión universitaria despliega el respaldo necesario para que las instituciones sientan un refugio congruente y seguro.

Mientras tanto, Efrén del Pozo, secretario permanente de la UDUAL no deja de ser optimista respecto al problema argentino: “dijo que hay en los medios universitarios, tanto docentes como del estudiantado, la esperanza de que se podrá solucionar el problema mediante la rectificación por el gobierno Onganía”.¹³ Al mismo tiempo, el presidente argentino debe afrontar la terrible crisis económica trascrita en una altísima inflación debido a la desvalorización del peso argentino”.¹⁴ Un país que se desploma y encauza una política plena de contradicción, hipocresía y crimen.

“Deben ser los gorilas, deben ser” que llegan a desbaratar, a mutilar a un pueblo que se presume es impotente y débil. En definitiva, se despliega el típico esquema de víctima y victimario tan entrometido en los usos y

costumbres de nuestras naciones latinoamericanas. ¿Qué se supone que debe hacer una población ante este tipo de brutalidades? ¿Cuáles son las decisiones que tiene que tomar una nación con una misma bandera? En el mejor de los casos: unirse e intentar apaciguar o, mejor dicho, reconsiderar

hasta qué punto esa dualidad entre “gorilas” y “populacho” debe ser (con el peso de la obligación moral y feliz que implican estas dos palabras) diluida, borrada de un presente de odio y división que viene ya arrastrándose por demasiadas décadas. Al fin y al cabo, un país que se rige por un “River vs.

Boca”, “Aristócratas vs. Cabecitas Negras”, “Villas miserias vs. Opulencia manifiesta”, en fin, “gorilas” vs. “el resto de los animales de la selva” debe reflexionar sobre un futuro que deje de replicar un pasado donde la educación –en la mayoría de los casos- ocupa casi el último escalón.

Notas

- 1 En la actualidad, ubicarse en la banda de los “gorilas” es ser abiertamente anti-k, es decir, oponerse al gobierno de Néstor y Cristina Kirchner. Para quien le interese un tratamiento ingenioso y divertido del tema, visite: <https://www.facebook.com/frases.gorilas.pagina>
- 2 Onganía fue presidente de Argentina desde el 29 de junio de 1966 hasta el 8 de junio de 1970.
- 3 Forma argentina proveniente del lunfardo que se refiere al pueblo de dos maneras extremas: con menosprecio o también desde el cariño.
- 4 El nombre del acontecimiento se debe a que el decano de la facultad de Ciencias Exactas, Rolando García, fue golpeado varias veces por fuerzas militares con un bastón negro.
- 5 “Lo que construimos está en pie y permanecerá en pie: la Universidad Democrática Argentina” p.12. Error ortográfico en la palabra “construimos” está en el original.
- 6 Frondizi se refiere cuando habla de “reformistas” a los estudiantes que siguen la política de la Reforma Estudiantil de Córdoba en 1918, y con “humanistas” alude a los estudiantes que se reunieron a principios de la década del 50, con un pensamiento católico que se oponía a una mayoría laica de los antes mencionados.
- 7 *Ibid.*, p. 13.
- 8 *Op. Cit.*, p. 13.
- 9 Cablegrama, Concepción, 2 de agosto de 1966.
- 10 Cablegrama, sin fecha, de la Secretaria General de UDUAL.
- 11 *Ibid.*
- 12 *Ibid.*
- 13 Nota publicada en el periódico “Novedades. El mejor diario de México”, el 13 de agosto de 1966.
- 14 *Ibid.*

Bibliografía

Documentos de archivo

Cablegrama de Ignacio González a Carlos Onganía, 2 de agosto de 1966, Archivo Histórico de la UDUAL.

Cablegrama de la Secretaria General de UDUAL, sin fecha, Archivo Histórico de la UDUAL

Hemerografía

“Efrén del Pozo da su Opinión Sobre el Problema Argentino”, en *Novedades*, 13 de agosto de 1966, Archivo Histórico de la UDUAL.

Bibliografía

Roth, Roberto (1981). *Los años de Onganía. Relato de un testigo*. Buenos Aires, Ediciones la Campana.

Sab. 13 ag. 66.

NOVEDADES

EL MEJOR DIARIO DE MÉXICO

Poco a Poco se Terminan las Crisis en Argentina

La Universidad Tiene Nuevo Rector y se Implantarán Severas Medidas Económicas

BUENOS AIRES, Ago. 12, AP y UPI.—La crisis universitaria parecía esfumarse hoy con la designación de un catedrático conservador como rector de la Universidad de Buenos Aires.

El profesor de Leyes, Luis Botet, de 54 años de edad, fue escogido por el gobierno del general Carlos Onganía anoche para el cargo y hacer volver la normalidad a la vida estudiantil.

El gobierno también designó otros profesores uni-

versitarios como decanos de cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires.

CONTROL DE PRECIOS

Por su parte, el presidente Onganía se reunió con sus principales asesores económicos y luego anunció que el gobierno impondrá medidas para controlar el alza de los precios.

La inflación aumentó considerablemente desde el día en que se anunció la desvalorización del peso argentino. Virtualmente han aumentado los precios de todos los artículos. También prosigue el alza de precios de los artículos alimenticios.

GESTIONES ANTE EL FMI

En Washington, fuentes financieras informaron hoy que el ministro de Finanzas y el presidente del Banco Central de la Argentina, irán el mes entrante a la capital norteamericana para hacer gestiones ante el Fondo Monetario Internacional.

La noticia pareció ser confirmada por una declaración del embajador viajero, Alvaro Alsogaray, en el sentido de que "entre septiembre y diciembre pueden materializarse varios proyectos que darían buen impulso al desarrollo argentino".

El lapso indicado por Alsogaray es el que toma usualmente negociar un acuerdo de "standby", que es considerado en las finanzas mundiales como un certificado de solidez en la política monetaria del país que lo recibe, y abre las puertas a otras negociaciones.

Efrén del Pozo da su Opinión Sobre el Problema Argentino

LIMA, Perú, Ago. 12, A. P.—Efrén del Pozo, de México, secretario permanente de la Unión Americana de Universidades, expresó la esperanza de que se solucionará el problema universitario argentino.

En una declaración formulada ante la prensa, Del Pozo, que estuvo previamente en Buenos Aires, dijo que hay en los medios universitario, tanto docentes como del estudiantado, la esperanza de que se podrá solucionar el problema mediante la rectificación por el gobierno de Onganía de las medidas adoptadas en relación con las universidades argentinas.

americanas, propuesta por vinculada con los preparativos para la reunión de rectores de universidades americanas, propuesta por Luis Sánchez, rector de San Marcos, de Lima, para discutir continentalmente el principio de la autonomía universitaria.

EL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA EXPRESA SU MAS ENERGICA PROTESTA POR LOS BOCHORNOSOS SUCESOS ACAECIDOS EN LOS MEDIOS UNIVER SITARIOS ARGENTINOS, Y HACE UN LLAMADO A TODOS LOS UNI VERSITARIOS DEL MUNDO PARA ACUDIR CON SU APOYO EN DE FENSA DE LA DIGNIDAD DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES PERSEGUIDOS Y DE LAS INSTITUCIONES AFECTADAS.

LA PERDIDA DE LA LIBERTAD ACADEMICA, EL DOGMATISMO Y EL CONFORMISMO SON ALTAMENTE NOCIVOS PARA EL DESARRO LLO LIBRE DE UN ESPIRITU GENUINAMENTE UNIVERSITARIO; LA VIOLENCIA FISICA A PROFESORES Y ESTUDIANTES ES UN ACTO CONTRA LOS DERECHOS HUMANOS E INACEPTABLE EN UNA SOCIEDAD CIVILIZADA.

LA UDUAL INVITA A SUS UNIVERSIDADES ASOCIADAS A OFRE GER INMEDIATO ASILO Y TRABAJO A LOS PROFESORES Y OPOR TUNIDAD DE INSCRIPCION A LOS ESTUDIANTES AFECTADOS, EN TANTO LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS RECUPERAN SU AUTO NOMIA Y LIBERTAD.

CABLEGRAMA

**PRESIDENTE CARLOS ONGANIA
CASA ROSADA
BUENOS AIRES, ARGENTINA**

**MI CALIDAD PRESIDENTE UNION UNIVERSIDADES AMERICA LATINA
EXPRESO PREOCUPACION ORGANISMO POR INTERVENCION PRIVA UNI-
VERSIDADES ARGENTINAS SU ESENCIAL AUTONOMIA Y ELEVO PROTES
TA POR PERSECUSION A PROFESORES Y ESTUDIANTES. AUTONOMIA
UNIVERSITARIA ES CONDICION ESENCIAL DE LA VIDA Y PRESTIGIO
DE INSTITUCIONES DE TANTA IMPORTANCIA PARA LA CULTURA, LA
CIENCIA Y EL DESARROLLO DE NUESTROS PUEBLOS. SOMETERLAS A
DICTADOS CIRCUNSTANCIALES O PRESIONES EXTERNAS ES, ADENAS
DE ATENTADO CONTRA LA INTELIGENCIA CREATIVA, UN HECHO QUE
JAMAS HA CARESIDO DE PENOSAS CONSECUENCIAS INMEDIATAS Y
TARDIAS. INQUIETAMOS DESTINO NUESTRO CONTINENTE SI INTOLE-
RANCIA AMENAZA VALORES PERMANENTES Y RESPETABLES SOLO PUE-
DEN PROSPERAR EN LIBERTAD.**

RECTOR IGNACIO GONZALEZ

IGG/lc.
11,55 hrs.

CONCEPCION, 2 de Agosto de 1966.



"Paisaje de lo que quedó después de la tormenta, Anna Gau", óleo sobre tela; 70 x 120 cm; 2014.



“Mujer desnuda rodeada de todas las flores, Viridiana”; óleo sobre tela; 70 x 130 cm; 2014.

Mujeres desnudas, paisajes y seres de otros mundos

ANTONIO GRITÓN



"Mujer desnuda, Mujer vestida, Viridiana"; fotografía digital; 2014.

En cierta ocasión le preguntaron a Renoir cuál era la moda en vestidos de mujer que más le había gustado pintar; a lo que él respondió que lo que más le gustaba era la moda que nunca pasa de moda: el desnudo.

El desnudo (y sobre todo el femenino) es tema inagotable en el arte, porque no hay nada más versátil en su forma, en su movimiento y en sus expresiones que el cuerpo; y no hay nada más atractivo y a la vez más perturbador que el cuerpo desnudo.

La contemplación de un cuerpo desnudo produce una compleja mezcla de deseo contenido, restricciones morales, prejuicios y emociones encontradas, que nos confrontan con la fuerza de la expresión y la vulnerabilidad de la desnudez expuesta. La sutil asimetría de los cuerpos imperfectos (porque todos los cuerpos son imperfectos) es el gran atractivo y posiblemente donde reside su gran belleza.

Al igual que Renoir (y tantísimos otros), Antonio Gritón ha descubierto esa fascinación por el cuerpo. Cada semana se reúne en su estudio con un grupo de colegas, amigos y allegados, acomodan mesas y sillas, y extiende telas floreadas por el piso para crear el escenario donde posará la modelo en turno. Mientras todos los demás trazan líneas y bocetos de la joven en sus distintas poses, Gritón saca una colorida paleta de óleos brillantes y se lanza en pleno trance a capturar la esencia de las emociones más profundas y las expresiones más sutiles de esos cuerpos; cuerpos que son mucho más que líneas, curvas y formas; son historias, son emociones, son recuerdos y anécdotas de mundos reales mezclados con los imaginarios.

La emoción guía, conduce y a la vez trastorna nuestras percepciones, y cada objeto hacia el que está referida nuestra emoción, va cargado de nuestra propia historia. En esta exposición, cada cuadro es una mujer, es un nombre, una vida, un color que domina y es a la vez un paisaje. Paulina es la luminosidad de ojos dorados; Viridiana es la que habla de poesía contemporánea; Angie resplandece entre flores y tatuajes. En todos se percibe la fuerza de 'lo femenino'; no solamente en la serie de pinturas que son el resultado directo de las sesiones con las modelos; incluso los paisajes huelen a perfume y hasta esos seres de otros mundos que parecen sacados de un manga japonés, tienen un toque femenino. En cada una de las obras hay un encuentro de sujeto y objeto (sujeto-mujer / objeto-cuerpo), una confrontación de lo femenino con lo masculino y una interrelación entre idea y naturaleza. Pero ninguno de los dos opuestos predomina nunca sobre el otro, se mantienen en una oposición dialéctica equilibrada, gracias al color y la tonalidad sugeridas.

George Steiner dijo que la imagen artística es una ficción verdadera, y lo podemos corroborar en la obra de Gritón quien, en el acto de pintar, lo percibido, el recuerdo y la invención van de la mano guiando cada una de sus pinceladas.



"Ser de Otro Mundo S2354"; escultura en vinyl estampado relleno de espuma de estrellitas; 30 x 25 x 25 cm.; 2014.



"Ser de Otro Mundo S0456"; escultura en vinyl estampado relleno de espuma de estrellas; 20 x 25 x 25 cm.; 2014

Con esta exposición Antonio Gritón alcanza lo que Jean Cocteau decía sobre la pintura abstracta que, según él, tenía la capacidad de crear naturalezas ya que su origen no es la imitación de lo que existe, sino la creación de realidades nuevas. De esta manera, Gritón crea paisajes con tintes naturales pero que no 'recrean' nada de lo real porque el paisaje en realidad no existe; y desnudos que, aunque esos sí son reales y cada uno lleva su nombre, hay que inventarlos con la imaginación porque la imagen no es la representación de lo visto, sino de lo capturado a través de la más abierta y franca emoción.

Gabriela Galindo
México, 6 de octubre 2014

CRITERIOS

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Universidades

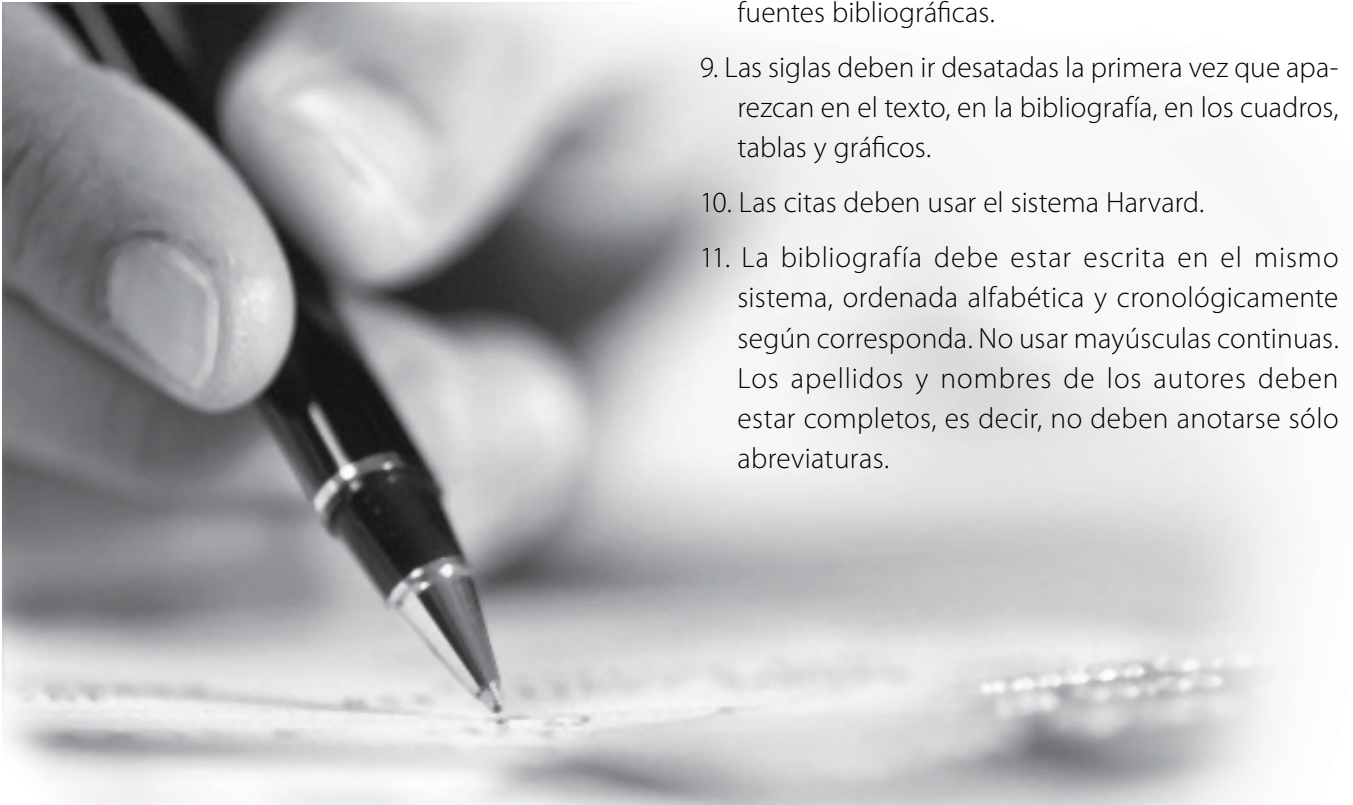


Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. Los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. La UDUAL requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
3. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
4. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
5. Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
6. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
7. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

Formato

1. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 30 mil caracteres (golpes) en 20 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía.
2. Los trabajos deben entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada debe aparecer el nombre completo del autor (es) con una breve ficha curricular con los siguientes elementos: Nombre, estudio (grado/universidad) y correo electrónico.
4. Los trabajos deben presentar un resumen en español, inglés y portugués.
5. También deben incluir palabras clave en español, inglés y portugués.
6. Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
7. Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.
8. Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.
9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos.
10. Las citas deben usar el sistema Harvard.
11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco"
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Sur
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BOLIVIA

Universidad Amazónica de Pando
Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno"
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
Universidad Autónoma "Tomás Frías"
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Universidade de Fortaleza
Universidade de Sao Paulo
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Santa Úrsula

COLOMBIA

Corporación Universidad de la Costa
Corporación Universitaria del Caribe
Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Fundación Universidad Central
Instituto Caro y Cuervo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad "Antonio Nariño"
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Católica de Colombia
Universidad Católica de Manizales
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad de Boyacá
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de Córdoba
Universidad de La Amazonia
Universidad de La Sabana
Universidad de Los Llanos
Universidad de Santander
Universidad de Sucre
Universidad El Bosque
Universidad Libre
Universidad de Metropolitana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Técnica Nacional

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas

Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Universidad de La Habana
Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad de Guayaquil
Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Evangélica de El Salvador
Universidad Francisco Gavidia

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAITI

Université D'État D'Haití

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de Las Américas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de La Frontera Norte
El Colegio de México
El Colegio de Sonora
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"
Universidad Abierta y a Distancia de México
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California (Norte)
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Occidente
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste, A. C.
Universidad Estatal de Sonora
Universidad Iberoamericana
Universidad Icel
Universidad Insurgentes
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Universidad La Salle
Universidad Latinoamericana
Universidad Lucerna
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica)
Universidad Panamericana
Universidad Politécnica de Pachuca
Universidad Politécnica del estado de Morelos
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad "Tomínaga Nakamoto"
Universidad Veracruzana
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Agraria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua)
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMA

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción"
Universidad Nacional de Asunción
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Ángeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
Universidad Inca Garcilaso de La Vega
Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional Federico Villarreal
Universidad Nacional de Mayor de San Marcos
Universidad Peruana Unión
Universidad Privada de Tacna
Universidad Privada San Juan Bautista
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPÚBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura)
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
Universidad de La República
Universidad ORT Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta

Dossier

Instituir quehaceres. La universidad y las profesiones:
procesos que se entrecruzan

Eduardo Remedi

Razones y azares. Conformación de la pedagogía académica
en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1975

Adela Coria

Profesiones, profesores y creencias en la formación de médicos
en la Universidad Nacional de Córdoba

Marcela Águeda Sosa

La irrupción del Movimiento Moderno como cambio de paradigma
en la arquitectura y la resistencia en el ámbito académico

Viviana Miglioli y Silvia Szejer

Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa,
entre el desarrollo estabilizador y el neoliberalismo

Jorge Gastélum-Escalante

Documentos

"Deben ser los gorilas, deben ser" o la actitud dividida
de Argentina frente a la libertad vs. la solidaridad constante
de la unión universitaria latinoamericana

Anahí Aguirre

Plástica

Mujeres desnudas, paisajes y seres de otros mundos

Antonio Gritón

ISSN 0041-8935



9 770041 893008