

3

**REFORMISMO Y
RENOVACIÓN EDUCATIVA
TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS Y
PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL
EN TORNO A LA DOCENCIA LIBRE
EN LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Luciana Carreño

lcarreno1@uvq.edu.ar /

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas (CONICET), Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria (CEHCMe).

RESUMEN

Dentro de los postulados de la Reforma Universitaria se incluyó una serie de iniciativas que plantearon la renovación científica, cultural y educativa de las casas de estudios superiores. La docencia libre fue uno de los principios defendidos por los reformistas siguiendo distintos modelos universitarios de procedencia europea. En el artículo se estudia la implementación de la docencia libre en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires con el fin de iluminar dos cuestiones. Por un lado, se analiza esta medida dentro de la agenda reformista tomando en cuenta las diferentes posturas y la repercusión de los cursos libres en la vida estudiantil universitaria. Por otro lado, se estudia si este régimen de docencia implicó un proceso de apertura en el acceso a la cátedra. Para ello se toman como fuentes documentos oficiales, revistas estudiantiles y una serie de legajos académicos de un grupo de universitarios que solicitaron ingresar a la docencia luego de la reforma de los estatutos de 1918. El enfoque propuesto vincula el análisis de las modalidades de intervención estudiantil en la política académica con la reconstrucción de prácticas y trayectorias de universitarios que comenzaron a circular en la Universidad tras la Reforma.

PALABRAS CLAVE

- > docencia libre
- > Reforma Universitaria
- > Universidad de Buenos Aires
- > Medicina

ABSTRACT

A series of initiatives that considered the cultural, educational and scientific renovation of institutions of higher learning were included within the postulates of the University Reform. To achieve this enterprise, while relying on the different university models of European origin, free teaching was one of the principles defended by the reformists. This article inquired into the implementation of free teaching at the Universidad de Buenos Aires Medicine College with the purpose of illustrating two issues. On the one hand, this measure was analyzed within the vast reformist agenda while taking into account the different stances and the repercussion of free teaching inside students' life. On the other hand, it is enquired if this regime of university teaching implied an opening process in the access to professorships. In order to achieve this, official documents, university magazines and a series of academic files about a group of graduates who requested access to teaching after the statute reform of 1918 were used as sources. The proposed approach links the analysis about the modalities of student intervention on academic politics with the graduates' practices and trajectories, who had access to college after the University Reform.

KEYWORDS

- > free teaching
- > University Reform
- > Universidad de Buenos Aires
- > Medicine

INTRODUCCIÓN

La Reforma Universitaria, como movimiento de alcance latinoamericano, puso en escena el protagonismo de los estudiantes universitarios quienes pasaron a constituirse como uno de los actores políticos e intelectuales del período y a proyectar las demandas del movimiento estudiantil por fuera de las cuestiones estrictamente universitarias.¹ Asimismo, la Reforma tuvo una dimensión cultural y educativa expresada en una serie de iniciativas a favor de la modificación curricular de los planes de estudio, la incorporación de nuevas pedagogías en la enseñanza y el desarrollo de nuevas prácticas de investigación y de producción científica dentro de la universidad. Para estos fines, la implementación de la docencia libre fue uno de principios defendidos por los reformistas siguiendo distintos modelos de procedencia europea. Dicha medida fue apoyada como un factor de renovación de la enseñanza en el contexto de los reclamos y recusaciones estudiantiles en contra de ciertos profesores a los que se acusaba de un deficiente desempeño en el manejo de la cátedra. Paralelamente, esta modalidad de docencia ampliaba el principio de la libre concurrencia, implementado también con la Reforma, al incluir la posibilidad de la no asistencia a clase y la de optar por cursos paralelos a los oficiales. Finalmente, fue vista como un instrumento de apertura en el acceso a los puestos docentes.

El presente trabajo se propone indagar la implementación de la docencia libre con el fin de iluminar dos cuestiones. Por un lado, se buscará estudiarla dentro de la agenda reformista tomando en cuenta las diferentes posturas y la repercusión de los cursos libres en la vida estudiantil universitaria. Por otro lado, se intentará analizar si la libertad de cátedra abrió las puertas a jóvenes graduados que aspiraban a desempeñarse como profesores. En este último aspecto, se buscará analizar qué pautas adquirieron estas nuevas carreras y en qué medida se diferenciaban de otras modalidades de profesorado que existían en la universidad.

¹ Esta dimensión política e intelectual del movimiento reformista ha sido analizada por Portantiero (1978), Graciano (2008), Biagini (2012) y Bustelo (2015).

Para ello centraremos nuestro estudio en la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en la cual se buscará reconstruir una serie de itinerarios de universitarios que accedieron a la docencia libre.

El recorte de nuestro objeto de estudio parte de la consideración de que esta medida tuvo modalidades propias en las distintas universidades y facultades en donde fue adoptada, lo cual permite que su implementación sea estudiada atendiendo a estas particularidades. Con relación a nuestros objetivos, la FCM se destacó desde principios del siglo XX por haber sido la primera en diseñar un sistema de cursos libres y complementarios que diversificaban el ingreso al profesorado. Sin embargo, esta ampliación no modificaba el perfil ocupacional de sus egresados, que continuaba orientado mayoritariamente hacia a la práctica profesional privada u hospitalaria. Esta característica se correspondía con la demanda de la población estudiantil cuya matrícula crecía aceleradamente en este periodo llegando a ser la más numerosa de todo el sistema universitario.

A partir de estos objetivos, se tomaron como fuentes revistas estudiantiles, documentos oficiales publicados en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA)* y legajos académicos, sobre la base de los cuales se analizaron las trayectorias de un grupo de universitarios que solicitaron ingresar a la docencia entre 1919 y 1925. En ese período se efectuaron modificaciones en las normas que reglamentaban las distintas modalidades de docencia libre y se definieron los límites de ingreso para la carrera docente. Sin embargo, el recorte temporal considerado en este estudio se extendió a lo largo de la década a fin de focalizar la escala de análisis en los itinerarios y las carreras que desarrollaron estos universitarios. La característica común a este grupo es que sus miembros participaban de una modalidad específica de docencia libre a la que se accedía tras una autorización denominada *venia docendi*, que se implementó en la FCM. El análisis de trayectorias permite evaluar las condiciones y posibilidades de acceso a la cátedra que se establecieron a partir de la Reforma en comparación con otros regímenes de docencia anteriores. De este modo, el enfoque metodológico propuesto vincula el análisis de las modalidades de intervención estudiantil en la política académica con la reconstrucción de prácticas e itinerarios de universitarios que comenzaron a circular en la universidad tras la Reforma.

LA DOCENCIA LIBRE EN LA FCM

La libertad de cátedra se estableció en la UBA mediante la aprobación de la reforma de los estatutos universitarios sancionados por el Poder Ejecutivo Nacional a finales de 1918. Estas disposiciones establecían que, además de los profesores suplentes, los diplomados de universidades nacionales y extranjeras y ciertas personas de competencias reconocidas podían dictar cursos dentro o fuera de la Universidad.² Más allá de estas normativas generales, esta modalidad de profesorado fue regulada de modo particular en cada facultad. Tal como ha estudiado Buchbinder (2008), en la Facultad de Derecho fue articulada explícitamente con la carrera docente, determinándose que los profesores de dichos cursos serían preferidos a la hora de ocupar cargos vacantes de profesores suplentes o titulares. En la Facultad de Ciencias Exactas, además del desempeño habitual paralelo a los cursos oficiales, estos cursos fueron equiparados con la práctica de la extensión universitaria y, si bien admitían un público no universitario, se desarrollaban sobre temas específicos de las carreras de esa facultad.³

La FCM contaba con mayores antecedentes en la implementación de la docencia libre. Desde finales del siglo XIX, este tema se incluyó dentro de un conjunto de demandas formuladas por un grupo de estudiantes liderados por José María Ramos Mejía. Este movimiento a favor de la modernización de la enseñanza dio origen al Círculo Médico Argentino en 1875, el cual proyectó una Escuela de Profesores Libres que, si bien no llegó a institucionalizarse, organizó un ciclo de cursos por fuera de la facultad (Bargero, 2002). Finalmente, la docencia libre se sancionó en 1907, luego de una serie de protestas y demandas elevadas por los estudiantes, organizados en el Centro de Estudiantes de Medicina (CEM). Este movimiento, que estuvo precedido por las huelgas y manifestaciones de los estudiantes de Derecho en 1903, tuvo como consecuencia principal la reforma de los estatutos de la universidad porteña, por la cual se limitaron las funciones de las academias, que eran hasta entonces los principales cuerpos de gobierno de la institución (Halperin Donghi, 2012).

² Universidad de Buenos Aires, «Reforma de los Estatutos universitarios». *RUBA*, XV, t. XXXIX, 1918, 407-408.

³ Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, «Informe sobre Extensión Universitaria» y «Ordenanza reglamentaria de la docencia libre», 1925. Caja R- 296, Archivo Histórico de la Universidad de Buenos Aires (AHUBA).

A partir de esta reforma, la docencia libre se introdujo formalmente en la Facultad de Ciencias Médicas. Para ello se creó primero la categoría de profesor adscripto, la cual habilitaba a ejercer la enseñanza mediante un limitado número de conferencias dentro de una cátedra oficial, bajo la tutela del profesor titular. Con este sistema se inauguraba una instancia dentro de la carrera docente, ya que al cumplir con esos requisitos estos candidatos podían aspirar a acceder al profesorado suplente. En 1907 se amplió esa disposición al sancionarse una ordenanza de docencia libre que permitía su ejercicio a los profesores extraordinarios, en referencia aquellos profesores suplentes que contaran con diez años de antecedentes en la docencia.⁴ En tanto, este monopolio del profesorado oficial culminó en 1919 cuando el Consejo Directivo debió reglamentar la docencia libre de acuerdo a los nuevos estatutos reformados en 1918.

El proyecto de docencia libre estuvo a cargo del consejero Gregorio Aráoz Alfaro, quien se había destacado a la vez como el principal promotor de esta medida en 1906 y como crítico del sistema adoptado en esa materia. Dentro del consejo, los debates giraron en torno a tres cuestiones: la remuneración, el fomento de la enseñanza práctica y la incorporación a la carrera docente. En cuanto al primer aspecto, el debate se basó en la comparación con los modelos originales de docencia libre procedentes de Alemania (*privat dozent*) y de Italia (*libero docente*). En estos la retribución se realizaba por un estipendio acordado entre los alumnos y el profesor. Sin embargo, esa idea no triunfó dado que se acordó que en ningún caso el docente recibiría un pago directo por parte de sus alumnos.

Con relación al segundo punto, la docencia libre fue vista como una amenaza para los profesores oficiales en tanto que, al poder desarrollarse en hospitales externos a la facultad, abría la posibilidad a que los cursos libres superasen a los oficiales en la calidad y provisión de los materiales e instrumentos. Pese a esta oposición, la docencia libre fue presentada como una medida asociada al desarrollo de la enseñanza práctica, lo cual se consideraba como uno de principales beneficios que traería esta reforma, mediante el aprovechamiento de esos recursos.

⁴ FCM, «Ordenanza sobre nombramiento de profesores suplentes y extraordinarios, cursos complementarios, docencia libre y formación de ternas para profesores titulares». *RUBA*, IX, t. VII, 1907, 392-396.

Finalmente, la ordenanza que se proyectaba fue promocionada por Aráoz Alfaro, como una medida que abría las puertas de la universidad a los «hombres de estudio y de aspiraciones capaces de incorporarse a esta gran corriente de enseñanza». De este modo, el nuevo proyecto pretendía ser una versión superadora de las reglamentaciones anteriores, las cual restringían su implementación sólo a los funcionarios oficiales de la facultad (los profesores suplentes u extraordinarios) y su regulación a las normas impuestas para llegar a la suplencia, «especialmente la adscripción que siempre se ha considerado contraria a la independencia de los candidatos».⁵

Sin embargo, esta apelación a hacer valer el mérito de los candidatos justificaba al mismo tiempo la necesidad de imponer requisitos para evitar posibles excesos en la presentación desmedida de solicitudes. Con este fin se estableció el requisito de la *venia docendi*,⁶ por el cual se instituía una categoría de profesor que, luego de acreditar sus méritos académicos ante un tribunal, debía dictar cursos de forma ininterrumpida por el periodo de cinco años para obtener el título de docente libre. De este modo, este sistema que se introdujo a partir de la Reforma se diferenciaba de los demás regímenes del profesorado entre los cuales el camino de la adscripción era el único accesible para los graduados jóvenes y constituía el paso previo para acceder tanto a la categoría de profesor libre como a la de profesor suplente. A diferencia del sistema de *venia docendi*, los adscriptos estaban bajo la tutela de un profesor titular y debían pagar una contribución de cien pesos como fomento a la biblioteca.⁷ Y, en contraste con la adscripción, que exigía la condición de poseer la ciudadanía argentina,

⁵ FCM, «Sesión del 6 de junio de 1919», *RUBA*, XV, t. XVII, 1919, 460.

⁶ Este tipo de docencia libre (aunque se denominaba a la autorización como *venia legendi*) fue promovido en la UBA por el profesor Ernesto Quesada en referencia al modelo universitario alemán. Según este, los candidatos a obtener la *venia legendi* debían acreditar ser investigadores mediante la presentación de un trabajo y someterse a un *colloquium* de comprobación (Quesada, E. «El ideal universitario», *RUBA*, XV, t. XL, 1918, 16-17). El sistema adoptado fue similar pero no requería la presentación de un trabajo.

⁷ Tras la Reforma, el sistema de adscripción se complejizó distinguiendo diferentes tipos según la materia en la cual se solicitaba la adscripción. Acorde a esto se fijaba un periodo de adscripción de entre 3 y 5 años, en el cual los postulantes debían tomar cursos, asistir al titular y dar clases. Luego de ello, debían cumplir con dos años de docencia complementaria para obtener la categoría de docentes libres. UBA. *Reglamento de la Facultad de Ciencias Médicas. Leyes, decretos del PE, convenios internacionales, estatutos y ordenanzas universitarias*. Buenos Aires, Las ciencias, 1921, 128-134.

el nuevo sistema de docencia libre representaba una apertura para aquellos egresados que no habían nacido en el país y pasaban a contar desde entonces con la posibilidad de acceder a la cátedra sin renunciar a su nacionalidad.⁸

Pero tanto este complejo sistema de acceso a la docencia como su implementación deben explicarse teniendo en cuenta una serie de factores que alteraron la vida universitaria tras la Reforma. A nivel institucional, este proceso coincidió con un proceso de afirmación de la autonomía de la facultad y con el desarrollo de institutos científicos los cuales lograron inaugurarse a lo largo de la década '20 (Buschini, 2015). En paralelo, las instituciones dedicadas a la salud pública se destacaron como otro de los ámbitos de desarrollo profesional para los egresados vinculados a la docencia libre, la cual se ejerció como señalamos en dependencias y hospitales públicos. Esta participación derivaba de la estrecha relación que, desde el siglo XIX, se entabló entre las elites médicas y las autoridades políticas en la construcción de ese aparato estatal (González Leandri, 2006). Esta vinculación puede ilustrarse citando la trayectoria de Aráoz Alfaro quien, por fuera de la facultad, se desatacó por su labor como médico higienista al frente de la Liga Argentina en contra de la Tuberculosis y del Departamento Nacional de Higiene (Biernat, 2010).

Paralelamente, uno de los factores principales ligados a la regulación de la docencia libre se relacionó con la constitución de una carrera académica. En este aspecto, Buchbinder (2005) ha destacado que el peso de las tendencias profesionalistas dentro de la universidad impedía consolidar un sistema de dedicación exclusiva y generar una identidad de los profesores en tanto cuerpo desligado de la práctica profesional. Según este autor, las nuevas reglamentaciones para el reclutamiento de profesores, si bien lograron limitar considerablemente el peso de los criterios de origen social o pertenencia política en la selección, sustituyen esos criterios por otros más afines a la corporación profesional. De este modo, el estudio de las trayectorias se enmarca dentro del proceso de profesio-

⁸ Esta exigencia se generó a partir del caso de dos egresados de la facultad que solicitaron la adscripción sin ser ciudadanos argentinos. FCM, Sesión 1/10/1908. *RUBA*, V, t. X, 1908, 482. Asimismo, el requisito de la ciudadanía también figuró como determinante en la no autorización de la adscripción a la cátedra de psiquiatría solicitada por Julieta Lenteri, en la cual se sumaba la cuestión de género dentro de los condicionantes que no se avenían con criterios profesionales del cuerpo académicos (Barrancos, 2001).

nalización de la medicina que se desarrollaba en el país desde finales del siglo XIX. En este sentido, deben resaltarse los vínculos entre la profesionalización, como proceso estructurante de estratificación de la nueva sociedad del siglo XX, y los cambios dentro del sistema educacional por los cuales se comenzaron a introducir distintos requisitos de incorporación que fueron definiendo las características de los grupos académicos y profesionales, según sus propios objetivos sociales, culturales y económicos. Asimismo, tanto la implementación de esos requisitos como las demandas de renovación del sistema educativo se orientaban a otorgar respetabilidad y prestigio social a los nuevos profesionales cuya legitimación pasaba a basarse en las calificaciones y los reconocimientos obtenidos en el campo universitario (González Leandri, 1999).

En Medicina, como veremos en el apartado siguiente, la injerencia de los criterios políticos en la elección de los candidatos a la docencia se incluyó como uno de los puntos de mayor disputa en relación al acceso al profesorado. Paralelamente, dentro de los factores que influyeron en esta materia se destacaron las intervenciones de los estudiantes quienes, por medio de los consejeros estudiantiles y de sus propias organizaciones, participaron en implementación de los cursos libres.

LA DOCENCIA LIBRE EN LA AGENDA REFORMISTA

Tal como señalamos, la docencia libre se ubicaba dentro de los aspectos educacionales de la Reforma Universitaria. Sin embargo, los actores que promovieron la implementación de esta medida no se posicionaron de un mismo modo en relación a este movimiento, e incluso muchos de ellos se manifestaron en contra de sus principales postulados. En este sentido, resulta necesario partir de la consideración que el movimiento reformista implicó un amplio campo de identificación, el cual, incluía diversos posicionamientos y disputas por el sentido que debía caracterizar a la Reforma. En este sentido, tal como ha estudiado Graciano la militancia en el reformismo constituyó un factor fundamental en la vinculación para un grupo de estudiantes y profesores que, en su condición de intelectuales, se identificaron con un programa de acción en el seno de la universidad y compartieron un posicionamiento ideológico inscripto en la

cultura política de izquierdas (Graciano, 2008). Para este grupo, la renovación educativa y científica de la universidad implicaba, no solo la modernización de sus métodos de enseñanza, sino también nuevas concepciones sobre el papel que debía cumplir la universidad como institución proveedora de saberes y respuestas a los problemas de la sociedad (Graciano, 2015). Por otra parte, según ha analizado Bustelo (2015), esa identificación de la Reforma no fue objeto de consenso y en torno a ella se fueron configurando distintas polémicas en la cuales se discutió por un lado, la inscripción de este movimiento en distintos filones de la izquierda o bien en el incipiente nacionalismo político y, por el otro, la identificación de la Reforma con cambios exclusivamente institucionales o con una reforma que implicaba un orden social más igualitario y se ligaba a las fracciones de izquierda del campo político.

De este modo, el movimiento reformista implicó una revisión crítica que apuntaba a una amplia renovación del campo cultural por lo cual es necesario contextualizar los planos por donde transcurren las polémicas del periodo. Ello supone complejizar el análisis dicotómico entre posiciones «reformistas» y «antirreformistas» para considerar las disputas e intereses contrapuestos que se suscitaron con relación a los diversos temas y postulados de la Reforma, entre los cuales se incluye la docencia libre (Calderari y Funes, 1998). Para ello, en este apartado analizaremos la repercusión de esta medida en el ambiente estudiantil y las posturas que circularon en torno al papel que debía cumplir esta medida en la renovación educativa.

Tal como señalamos, la libertad de cátedra había formado parte de los reclamos del CEM que condujeron, entre otros factores, a la reforma de los estatutos de 1906. Posteriormente, el tema quedó formalmente incorporado a las demandas del reformismo dentro del proyecto de ley universitaria sancionado en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, reunido en Córdoba en 1918. Allí se establecieron dos características generales: la docencia libre podría ser ejercida por diplomados y personas de mérito reconocido y, por otro lado, las facultades debían reglamentar los requisitos de los candidatos, aunque establecían el derecho de apelación. Sin embargo, en las deliberaciones del Congreso se explicaba que los requisitos se dirigían a la corrección de los defectos del sistema de concursos. Para ello el autor del proyecto citaba los aportes de Gregorio Aráoz Alfaro sobre la docencia libre (Pozzo, 1927).

Una vez sancionada la Reforma en la universidad porteña, la implementación de los cursos libres fue promocionada en las revistas estudiantiles de la FCM. Dentro de las revistas que circulaban en ese momento, la *Revista del Círculo Médico Argentino y del Centro de Estudiantes de Medicina* (CMA-CEM) y la revista satírica estudiantil *La Cureta, Órgano de la agrupación pro reforma de los estudiantes de Medicina*, se destacan como dos tipos de publicaciones diferentes desde las cuales analizar el debate por la docencia libre. En ese sentido, *La Cureta* representaba un tipo de periodismo universitario independiente al órgano gremial estudiantil y, a diferencia de la postura que mantuvo ese centro en los años inmediatamente posteriores a la Reforma, se caracterizó por alentar una inscripción extra universitaria del movimiento reformista.

Pese a estas diferencias ideológicas, en ambas revistas se consideraba apropiada la exigencia de requisitos que regulasen el acceso a este nuevo tipo de profesorado, si bien en este punto, en *La Cureta* el proyecto original de la *venia docendi* era considerado «algo oficinesco». ⁹ En tanto, en el órgano del CEM se daba cuenta solamente de tendencias divididas en el estudiantado en relación al tipo de prueba que debía legitimar al docente libre, señalando una postura favorable al concurso oral y otra, al trabajo escrito. ¹⁰ Asimismo, dentro del local social de la institución, el CEM inauguró una Escuela Libre cuyos cursos se inauguraron en 1919 con la conferencia del Dr. Agudo Avila, quien fue el organizador de la Facultad de Medicina de la Universidad del Litoral y un docente autorizado con la *venia docendi* ¹¹.

En ambas revistas se reconocía la trayectoria del autor del proyecto de docencia libre, Aráoz Alfaro, pese a que este profesor se había posicionado en contra de la participación de los estudiantes en gobierno de la Facultad ¹².

⁹ Salaverry, C. La docencia Libre. En *La Cureta*, I(5), 1918, 101.

¹⁰ Bosch, R. La docencia Libre. En *Revista del CMA-CEM*, XIX(210- 211), 1919, 204.

¹¹ CMA-CEM, «Curso de psiquiatría la conferencia inaugural del Dr. Agudo Avila», *Revista del CMA-CEM*, XIX(213-214), 1919, 703-704.

¹² Aráoz Alfaro fue electo consejero luego de la reforma de los estatutos de 1918 pero rechazó ese cargo en un primer momento por no estar conforme «con el decreto del PE en diversos puntos y especialmente en cuanto se refería a la forma de elección del cuerpo dirigente de la Escuela». Aráoz Alfaro, G. (1920) *Sobre la Reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Medicina*. Buenos Aires: Las Ciencias, s/p.

Esta aparente contradicción puede entenderse dentro de un espacio de interés común que vinculó a los estudiantes reformistas con un sector del profesorado que defendía la creación de instancias de investigación y la revisión del sesgo profesionalista la universidad. Dentro de ese espacio, la postura de Aráoz Alfaro resultaba coincidente con la de aquellos sectores comprometidos con la investigación (como Alfredo Lanari o Bernardo Houssay) los cuales no siempre veían con buenos ojos lo que consideraban una presencia demasiado protagónica de los estudiantes en la dirección de los asuntos académicos (Calderari y Funes, 1998).

Luego de estos comentarios iniciales es posible rastrear, a través de éstas y otras publicaciones, las intervenciones estudiantiles sobre la implementación de esta práctica docente. Estas se orientaron, por un lado, a añadir pautas de acceso a la docencia libre y, por otro, al control sobre la forma en la que ésta se ejercía.

En cuanto a las nuevas regulaciones, los debates en el Consejo Directivo sobre este tema se efectuaron con la participación e incluso por iniciativa de los consejeros estudiantiles. En esta materia, el posicionamiento de los consejeros estudiantiles fue en general restrictivo tendiendo a agregar nuevas regulaciones sobre el ejercicio y el acceso a este tipo de docencia. Se cita así el proyecto presentado por el consejero estudiantil Osvaldo Loudet sobre la creación de mesas de examen únicas como complemento necesario de la docencia libre con el fin de que los alumnos no eligieran al profesor más benévolo en los exámenes.¹³ Posteriormente, en 1924, el consejero estudiantil Héctor Caretti pidió agregar nuevas restricciones señalando una cantidad mínima alumnos para contabilizar como válidos, dentro de los antecedentes de los profesores, a los cursos libres.¹⁴

De este modo, los consejeros estudiantiles apoyaron la introducción de nuevas pautas para regular la libertad de cátedra. Estas se modificaron conjuntamente con las condiciones para acceder a las adscripciones en virtud del elevado número de estas solicitudes «que a diario se presentan».¹⁵ Para ello se

¹³ FCM, «Sesión del 17 de octubre de 1919», *RUBA*, XVI, t. XLV, 1920, 288.

¹⁴ En esa reforma se definían una serie de pautas para el control de los cursos libres, pero también se ampliaba la facultad de los docentes libres para tomar examen al permitírseles participar de todas las mesas examinadoras y no solamente en la de sus propios alumnos. FCM, «Sesión del 3 de noviembre de 1924», *RUBA*, XXI, 2da. serie (I, III, 5.), 1924, 367-368.

¹⁵ FCM, «Sesión del 20 de octubre de 1922», *RUBA*, XX, t. L, 1923, 1103.

agregaron requisitos para presentar solicitudes sobre la base del promedio de calificaciones de la carrera. Posteriormente, se impusieron nuevos criterios de selección en las adscripciones, a las cuales también adhirió Caretti, en las que se privilegiaba la especialización de los aspirantes en la materia elegida sobre el criterio anterior que ponderaba el promedio.¹⁶

Otra modalidad de intervención estudiantil se ejerció por medio del control del ejercicio de la docencia libre denunciando, por ejemplo, ciertas irregularidades que impedían el desarrollo de estos cursos.¹⁷ Asimismo, esta vigilancia se operó a través de la impugnación de determinados candidatos a los que se acusaba de recurrir a influencias políticas para la obtención de la cátedra. En ese aspecto, el caso de mayor repercusión fue la disputa mantenida en 1922 entre el CMA-CEM y Dr. Agudo Avila, autorizado con *venia docendi*, en torno a la provisión de la cátedra de clínica psiquiátrica. Este conflicto tuvo lugar a partir de la denuncia de que este docente, al cual era señalado como médico personal del presidente Hipólito Yrigoyen, había recurrido a sus influencias políticas logrando que se sancionara un decreto del Ejecutivo relativo a la composición de las ternas. A partir de ello, el CEM elaboró un informe en el cual se revelaban una serie de irregularidades en la autorización y en la docencia libre ejercida por este profesor (falta de méritos del docente, ausencia de alumnos en sus clases, público ajeno a la escuela, entre otras) y lograron que el consejo directivo le retirase la autorización de *venia docendi*.¹⁸ Por otra parte, esa función de vigilancia también fue ejercida por los consejeros estudiantiles en la impugnación de la autorización de *venia docendi* para el diputado radical Leopoldo Bard.¹⁹

¹⁶ Dentro de las nuevas normativas se indicó como indispensable que el candidato demuestre tres años de antecedentes en los que se comprobara su inclinación por la materia en la cual solicita adscripción. Asimismo, a moción del consejero Houssay se agregó el requisito de saber traducir textos o revistas en francés o italiano y en inglés o alemán. FCM. «Continuación de la sesión del 15 de octubre de 1925», *RUBA*, XXII, 2da. serie (I, IV, 14), 1925, 673.

¹⁷ Se cita una denuncia del CEM en contra del Prof. titular Leandro Valle por impedir el acceso a los suplentes para dictar cursos libres en el anfiteatro de clínica operatoria. Cf. FCM, «Sesión del 15 de julio de 1921», *RUBA*, XVIII, t. XLVIII, 1921, 470-471.

¹⁸ «La provisión de la cátedra de clínica psiquiátrica». En *Revista del CMA-CEM*, XXI(255), 1922, 2228-2258.

¹⁹ FCM, «Sesión del 17 de junio de 1925», *RUBA*, XXII, 2da. serie, (I, IV, 11), 1925, 459-464.

Estos conflictos y la postura adoptada por el CEM se explican por la vinculación entre las asociaciones estudiantiles y el gremio médico en la defensa de los criterios profesionales de selección docente. Sin embargo, estos casos revelan la existencia de tensiones que se operaban en esa vinculación estudiantil-profesional a raíz de la injerencia de la política partidaria al interior de la vida estudiantil. Y debe señalarse que el citado decreto presidencial se había fundado en un petitorio de un grupo de estudiantes que favorecían la postura de Agudo Avila y que dentro del CEM existían antecedentes cercanos en los que se advertía una estrecha filiación política identificada con el partido radical al interior de la institución.²⁰ En sentido contrario, estas acciones fueron objeto de crítica por parte de agrupaciones como la ya citada Agrupación pro Reforma Universitaria representada en la revista *La Cureta* y por el periódico *Acción Universitaria*.

El criterio que fundamentaba las críticas de estas agrupaciones se observa en el testimonio de José Belbey, quien había sido el principal animador de la revista *La Cureta*. En una encuesta del periódico estudiantil *Acción Universitaria* sobre los logros de la Reforma, Belbey defendía la imposición de requisitos en la selección docente como un medio de asegurar la calidad de enseñanza:

Antes transcurría la existencia del estudiante, en una despreocupación completa de lo que lo rodeaba, como gobierno. Ahora, es necesario fijarse un poco más, estudiar a los hombres que enseñan y a los que dirigen esta enseñanza. (...)

Realizada esta situación, son posibles múltiples beneficios prácticos, la mejora de la enseñanza, en relación a la libre concurrencia, merced al derecho de elegir el profesor que más satisfaga. La docencia libre, es el resorte que hace esto posible ¿qué es imperfecta? Se la perfecciona. Se controla mejor el ingreso a la libre docencia.²¹

²⁰ Agudo Ávila había sido invitado por el CEM para inaugurar la Escuela de Cursos Libres. Se cita también el proyecto de la comisión directiva del CEM entre 1921 y 1922, a favor de colocar una placa en la biblioteca del centro nombrando «benefactores de la Reforma a los Dres, Hipólito Yrigoyen, José S. Salinas y Julio Iribarne». «Placas y lápidas». En *La Cureta*, III(15), 1921, 281-282.

²¹ «Primera encuesta de *Acción Universitaria*. Respuesta del Dr. Belbey». *Acción Universitaria*, II(12), 1925, 4.

Como analizamos en este apartado, la docencia libre fue defendida por los estudiantes como un medio que abría las puertas del profesorado a los graduados jóvenes. Sin embargo, esta apertura que se promovía se complementaba con un discurso meritocrático que se asociaba a la renovación científica de la Universidad y la eliminación de todo criterio ajeno a la probidad científica y profesional en la elección de los docentes. Al implementarse en Medicina, tanto las intervenciones de las agrupaciones y los consejeros estudiantiles como la de los líderes reformistas (quienes, como José Belbey y Osvaldo Loudet, se posicionaron respectivamente a favor y en contra de una proyección de este movimiento fuera del claustro universitario) se orientaron a controlar el ingreso de la docencia libre como medio de mejorar su ejercicio.

Estos reclamos deben entenderse, en parte, dentro del proceso de profesionalización de la medicina dentro del cual el ideal de meritocracia y la figura del experto, cuyo saber es legitimado por el juicio de sus pares especialistas, forman parte de las estrategias más características (González Leandri, 1999). Al mismo tiempo, la apelación al mérito puede interpretarse dentro de los anhelos de las capas medias por acceder a los mecanismos de ascenso social contenidos en el pasaje por los estudios superiores.

No obstante, si bien la renovación educativa propiciada por la Reforma impulsó un proceso de apertura de la carrera docente al fomentar la realización de concursos y al intentar desterrar el uso de influencias políticas en estas instancias, ello no permite afirmar que haya existido una neutralidad «profesional» en esta materia en donde también se jugaban otros factores como el género. Tal como analiza Lorenzo (2016), el reformismo permaneció inmune por mucho tiempo a la variable de género con lo cual los efectos del proceso renovación de la carrera docente no alcanzaron de la misma manera a hombres y mujeres. Más allá de esos condicionantes, la noción de mérito académico aparecía representada como una creencia que circulaba en las apreciaciones de los estudiantes sobre la docencia libre y en las trayectorias analizaremos en el apartado siguiente.

¿POR EL CAMINO DEL MÉRITO?: TRAYECTORIAS DE DOCENTES LIBRES ENTRE EL ACCESO A LA CÁTEDRA Y EL MANEJO DE AULA

El primer punto que se destaca en relación a estas trayectorias es el escaso número de pedidos de autorización de *venia docendi*. En el periodo de seis años hemos registrado un total de veintidós solicitudes que contrastan con el elevado número de adscripciones que se presentaban «a diario» en el consejo directivo. De este modo, analizar estos itinerarios permitirá indagar sobre el perfil social y etario de estos docentes y sobre el tipo de enseñanza que adoptaron y, al mismo tiempo, comparar estas carreras con los sistemas previos de profesorado libre.

En este último sentido, el escaso número de solicitudes de *venia docendi* en relación a las de adscripción puede explicarse atendiendo a las diferencias en los requisitos de acceso a ambas modalidades. Como hemos señalado, esta disparidad fue señalada a la hora de justificar nuevas condiciones de admisibilidad para los adscritos. Asimismo, al igual que la *venia docendi*, el cumplimiento de la adscripción también culminaba con la obtención del título de docente libre y habilitaba a optar por el profesorado suplente, pero, a diferencia de ésta suponía un menor grado de independencia al estar supeditado a un titular que ejercía como tutor. Sin embargo, ambas opciones no resultaron necesariamente modos diferentes de transitar la carrera académica, sino que podían ejercerse de modo paralelo. Tal como se observa en la siguiente tabla, esa simultaneidad se registra en la mitad del total de los casos relevados. Así, la modalidad de la *venia docendi* que se implementó tras la Reforma no supuso un camino alternativo dentro de la carrera académica, sino que constituyó una oportunidad adicional de avanzar dentro de esta, al establecerse la posibilidad de enseñar en más de una disciplina o bien de perfeccionarse en la práctica de la docencia dentro de una misma especialidad.²²

²² Dado que al profesorado suplente podían aspirar sólo los candidatos que hubieran ejercido la docencia en la materia que se concursaba, el estar adscrito a una cátedra y contar con la *venia docendi* en otra materia afín permitía a estos universitarios la posibilidad de concursar en dos cátedras.

NOMBRE	VENIA DOCENDI	ADSCRIPCIÓN
Juan A. Wilcken	1919: Física general en el doctorado de Farmacia	—
León Velasco Blanco	1920: Clínica pediátrica	—
Héctor Caretti	1922: Semiología y clínica propedéutica	1922: Clínica médica
Raúl Novaro	1922: Patología médica	1908: Semiología
Humberto H Carelli	1922: Radiología y fisioterapia	1917: Clínica médica
Gonzalo Bosch	1922: Clínica psiquiátrica	—
C. Fonso Gandolfo	1922: Clínica de enfermedades infecciosas	s/f: Clínica de enfermedades infecciosas
Antonio Agudo Ávila	1922: Clínica psiquiátrica	—
Juan Carlos Alonso	1922: Higiene médica	Higiene médica
Carlos E Waldorp	1923: Patología médica	1923: Clínica médica
Ricardo Donovan	1923: Patología quirúrgica	1921: Medicina operatoria
Oscar Ivanisevich	1923: Clínica quirúrgica	1921: Clínica quirúrgica
Adolfo Holmberg	1923: Anatomía y Fisiología comparada e Investigaciones farmacológicas	—
Julio Palacio	1924: Clínica médica	1921: Clínica médica
Alberto Mastrocinque	1924: Radiología y Fisioterapia bucodental	1923 Patología y Clínica buco dental
Aristóbulo Soldano	1924: Sin datos	—
Dr. Gandolfo	1924: Tisiología	—
Nicolás Gaudino	1924: Higiene médica	1920: Clínica genitourinaria
Salvador Maldonado Moreno	1924: Obstetricia	—
Manuel Balado	1924: Clínica quirúrgica	—
Pedro Miranda	1925: Bromatología	—
Hugo D'Amato	1925: Patología médica	—

Tabla 1. Solicitudes de autorizaciones de Venia docendi entre 1919 y 1925.

Fuente: elaboración sobre la base de datos extraídos del Archivo de la FCM (AFCM) y de la RUBA.

Por otra parte, la implementación de la docencia libre contribuyó a diversificar las modalidades de enseñanza de la medicina en la que se incorporaron nuevos escenarios de aprendizaje y a fomentar la dimensión práctica en la trasmisión de conocimiento. Esta diversificación se operó transversalmente en los distintos perfiles docentes que se incorporaban. Con relación a ello, dentro de los casos que hemos podido rastrear, se distinguen dos perfiles etarios. Parte de esos universitarios promediaban los cuarenta años de edad al momento de solicitar la *venia docendi*. En tanto, se destacaron también varios docentes más jóvenes, egresados entre 1917 y 1922, los cuales promediaban los treinta años al llegar a la docencia. En este sentido, algunos de ellos desempeñaron paralelamente cargos como consejeros estudiantiles como el caso ya citado de Héctor L. Caretti y el de Oscar Ivanissevich, quien sería décadas más tarde conocido, en calidad de ministro de Educación, por autorizar la intervención de la UBA en 1974.

Si bien lamentablemente no ha sido posible obtener registros biográficos de todos estos universitarios, algunas de las trayectorias reconstruidas nos permiten indagar con mayor profundidad su inserción en el mundo universitario. A este respecto, el ideal mérito académico por encima del origen social aparece representado de modo paradigmático en las carreras del Manuel Balado y Héctor L. Caretti. Ambos ingresaron a la universidad en el mismo periodo (Caretti en 1912 y Balado en 1914) habiendo terminado sus estudios secundarios en ciudad de Buenos Aires (Caretti se graduó en el Colegio Nacional del Oeste y Balado en Colegio Nacional Buenos Aires). En su vida de estudiantes ambos recurrieron al decanato para pedir exenciones en el pago de los derechos universitarios. Aunque este tipo de pedidos no permite establecer una identificación con una categoría socioeconómica,²³ si puede aludir a las dificultades y los costos materiales que los estudiantes debían afrontar para llevar adelante sus carreras, entre los cuales, junto a los derechos universitarios figuraban otros de carácter secundario como la compra de libros, el transporte o el pago de un alquiler en el caso de los estudiantes que, como Caretti que era natural de Morón, debían mudarse a la capital para cursar regularmente sus estudios.

²³ Dado que se trataba de sectores que se ubicaban dentro de la escasa franja de población que había logrado acceder a los estudios secundarios.

Por otra parte, en ambos casos estas solicitudes se justificaban en sobresalientes calificaciones, las cuales les permiten acceder posteriormente a premios académicos. En 1922, Balado se recibió con diploma de honor y, dos años antes, Caretti era designado con la medalla de oro, la cual rechazó por haberse manifestado en contra del sistema de premios universitarios en la revista *La Cureta*.²⁴ Esa actitud, fundada en una crítica a que los premios se entregaran por las calificaciones y no en base a trabajos de investigación original, le otorgó popularidad en el medio estudiantil en el cual sobresalió posteriormente como director de la *Revista del CEM* y como consejero estudiantil. Sin embargo, Caretti fue también identificado como antireformista por el grupo estudiantil nucleado en el periódico *Acción Universitaria*, lo cual remite a las tensiones ya señaladas dentro del amplio campo de identificación del movimiento reformista.

De este modo, ambos universitarios llegan a ejercer tempranamente la docencia tras haberse destacado como estudiantes y conseguido antecedentes en la atención hospitalaria, lo cual les permitió acceder a la *venia docendi* cuando contaban con 27 y 30 años respectivamente.

En cuanto a la enseñanza la modalidad de los cursos adoptada por Caretti se caracterizó por las clases multitudinarias, desarrolladas en los anfiteatros de la facultad. Su popularidad docente quedó registrada en un petitorio estudiantil solicitando un cambio de anfiteatro, dada «la enorme asistencia de alumnos». Asimismo, en sus informes docentes aludía a la dimensión teórica-práctica de sus cursos, a partir del estudio de casos con enfermos que acudían a las clases.²⁵ Pero, dado el número de asistentes, esa dimensión práctica no apuntaba a una participación de los alumnos.

Por el contrario, otros docentes orientaron su actuación optando por otro tipo de clases que regulaban la capacidad del auditorio, ya fuese tanto por fines didácticos o por la especialidad de la materia. En este último sentido, puede contrastarse las clases numerosas de Caretti con las reducidas desarrolladas por Balado y por el docente autorizado con *venia docendi* Julio Palacio. En el caso de Balado, quien llegó a ser pionero en el área de la neurocirugía, sus

²⁴ Caretti, H.L. «Comentarios a los Premios en la Facultad». *La Cureta*, I(2), 1918, 39-40.

²⁵ Legajo de Héctor Caretti (AFCM).

cursos se desarrollaban en las modernas instalaciones del Instituto de Clínica Quirúrgica que dirigía el Dr. José Arce, uno de los institutos creados en ese periodo. Si bien no figuran los informes sobre estos primeros cursos como *venia docendi*, sus posteriores clases como docente libre se caracterizaron por un reducido número de estudiantes. Tal como señalaba en un informe de un curso en 1935, en donde consignaba el carácter práctico de su metodología: «La asistencia de alumnos fue limitada, siendo mayor el número de médicos que tiene interés por esta especialidad quirúrgica».²⁶

Por otra parte, la trayectoria de Julio Palacio muestra un caso de docencia en el que se termina optando por el dispositivo de la clase de seminario sobre el de la clase magistral teórica. Contemporáneo de Caretti y nacido como Manuel Balado en la ciudad de Buenos Aires, Julio Palacio egresó de la Facultad en 1918. Seis años después de recibido, a la edad de 30 años, consiguió la autorización de *venia docendi* para la cátedra de clínica médica. Previamente había llegado a ser médico agregado en el Hospital de Clínicas y en 1921 jefe del Dispensario Municipal Antituberculoso N° 2, puesto que obtiene por concurso. Esa dependencia de la salud pública, ubicada en el barrio de Flores, fue el escenario de todos sus cursos libres hasta 1948. En sus completos informes, se detalla que comenzó alternando, junto a sus clases prácticas, otras de tipo magistral en las cuales daba cuenta de su actualización científica haciendo notar la importancia de las «modernas adquisiciones de la clínica que no figuran en los libros comunes de texto». Pero, en 1928, al concluir sus cinco años como *venia docendi* recomendaba al decano la implementación de los seminarios como método de enseñanza para la clínica médica:

Estas clases prácticas, de seminario, ofrecen enormes ventajas pues les obliga a los alumnos a pensar, analizar y razonar delante de sus compañeros, quienes en muchas ocasiones hacen correcciones oportunas, resultando ese cambio de opiniones entre ellos y el profesor una enseñanza eficaz y al mismo tiempo amena que hace que la atención de los alumnos no se desvíe del caso clínico de estudio.²⁷

²⁶ Legajo de Manuel María Balado (AFCM).

²⁷ Legajo de Julio Palacio (AFCM).

En tanto, otro grupo de universitarios solicitó la *venia docendi* a mayor edad y tras haber conseguido más antecedentes en su profesión y en algunos casos, tras desempeñar cargos políticos. Ya hemos citado los casos del diputado radical Leopoldo Bard y el de Agudo Ávila por su vinculación con las esferas políticas. Por otra parte, los casos de Humberto H. Carelli y Gonzalo Bosch se caracterizaron por destacarse en sus respectivas especialidades antes de solicitar la *venia docendi* en 1922, con 40 y 37 años respectivamente. Carelli era hijo de inmigrantes italianos que se habían radicado en la localidad bonaerense de Mercedes, en donde su padre se desempeñó como cónsul de su país. Luego de recibirse en 1909, se especializó en el área de la radiología y, en 1917 junto con otros colaboradores, fundó la Sociedad Argentina de Radiología, de la cual fue varias veces presidente. Sin embargo, esa actividad profesional se desarrollaba por fuera de los parámetros de reconocimiento de la facultad. Dentro de su trayectoria, el nuevo sistema de docencia libre representó una apertura en el acceso a la cátedra, cuyo ingreso como adscrito había sido rechazado en 1917.²⁸ La autorización de la *venia docendi*, que obtuvo en 1922, le permitió validar su carrera que contaba con reconocimientos en el extranjero por sus contribuciones a la radiología–diagnóstica.²⁹

Gonzalo Bosch provenía de una familia con tradición en el área de la salud mental, lo cual posiblemente haya condicionado su elección por esta especialidad médica. Su abuelo Ventura Bosch había sido uno de los fundadores del Hospicio de San Buenaventura en la ciudad de Buenos Aires, institución que, luego de sucesivas reformas dio lugar al Hospital Neuropsiquiátrico de Hombres, posteriormente denominado «José Tiburcio Borda». Al solicitar la *venia docendi*, contaba con los antecedentes de ser director del Sanatorio de Flores (para enfermedades mentales y nerviosas), socio fundador de la Sociedad Neurológica y Psiquiátrica y profesor titular en Psiquiatría en la Universidad Nacional del Litoral. Sus cursos, desarrollados en el Hospital de Clínicas y dictados en

²⁸ En 1917 había solicitado la adscripción a la cátedra de física médica. FCM. «Sesión del 17 de abril de 1918». *RUBA*, XV, t. XXXIX, 1918, 311–312.

²⁹ Sus aportes en este campo de estudios se registran en una serie de conferencias y demostraciones que realizó entre 1921 y 1922 en distintas universidades, sociedades científicas y congresos en Estados Unidos, Francia, Alemania y el Reino Unido. Cf Buzzi y Gotta (2014).

combinación con el del profesor suplente en clínica neurológica Dr. V. Dimitri, añaden otra modalidad a la variedad de formas que hemos relevado en relación a la implementación de la docencia libre. La combinación de estos cursos, procuraba establecer una enseñanza paralela, en la cual las clases de neurología precedían a las de psiquiatría presentando casos afines a las dos especialidades. Asimismo, la diversificación de la clase teórica era asegurada por este docente mediante las «demostraciones prácticas de las principales formas de alienación mental (...) dándole a la enseñanza un carácter objetivo», para las cuales contaba con el «material de enfermos (...) suministrado en parte por el Hospicio de las Mercedes y también por el Servicio de Neurología del Hospital Alvear».³⁰

De este modo, si bien no es posible advertir un perfil sociofamiliar común en el grupo de universitarios estudiado, las diferencias etarias registradas señalan dos tipos de carreras que ingresaron a la docencia por el camino de la *venia docendi*. Por un lado, la ordenanza de la docencia libre permitió incorporar a la enseñanza a «aquellos hombres de estudios y aspiraciones» que, como señalaba Araoz Alfaro, se encontraban ajenos a la universidad y dispersos en hospitales y centros de estudios (formando, como ya se ha señalado, asociaciones especializadas en un área de la medicina). Por otra parte, se distingue un grupo de universitarios jóvenes que, tras destacarse en su carrera estudiantil, vieron en la docencia libre una opción más que se añadía a la carrera académica y que les permitía al mismo tiempo compatibilizar la práctica profesional privada y hospitalaria con la docencia.

CONSIDERACIONES FINALES

El enfoque adoptado en este estudio ha buscado analizar la implementación de la docencia libre en relación con las modalidades de intervención estudiantil en la política académica. Esta consideración atiende a la relevancia que adquirieron los estudiantes en la vida universitaria desde finales del siglo XIX y, principalmente, desde los inicios del siglo XX. En Medicina y en Derecho este

³⁰ Legajo de Gonzalo Bosch (AFCM).

protagonismo se manifestó en el movimiento que condujo a la a la reforma de los estatutos en 1906, que incluyó dentro de sus consecuencias la reglamentación de la docencia libre en la FCM. Finalmente, luego de la Reforma de 1918, esta activa participación estudiantil quedó formalizada mediante la institución del cogobierno.

A partir de estas consideraciones, se ha buscado analizar la docencia libre dentro de los debates y posicionamientos que se generaron con la Reforma con el fin de complejizar la comprensión de los distintos postulados de ese movimiento. Así, por ejemplo, se han señalado casos en los que la libertad de cátedra fue defendida por docentes que se posicionaban en contra del sistema de gobierno inaugurado tras la Reforma y también por dirigentes estudiantiles que eran impugnados por otros grupos por su posición de «antireformista». En ese sentido, se ha señalado que las cuestiones educativas y universitarias de la Reforma, lejos de constituir un terreno neutral, se incluían dentro de debates más amplios, los cuales cuestionaban tanto el papel secundario o principal que debían tener los asuntos estrictamente universitarios dentro del reformismo, como también el papel de la ciencia y de la universidad como institución proveedora de saberes y respuestas a los problemas de la sociedad.

Dentro de este marco, la docencia libre fue recibida y promocionada en tanto práctica renovadora de la enseñanza, a la que se asignaba una función de apertura en relación al acceso a la cátedra. En ese sentido, el sistema de *venia docendi* que se inauguró con la Reforma fue defendido como una vía no supeditada a los medios tradicionales de la carrera docente, los cuales exigían la supervisión de un titular. Sin embargo, en este punto, se han analizado varios casos que indican que este sistema no implicó un camino alternativo al de la adscripción, sino que, por el contrario, significó una oportunidad paralela de incorporación a la cátedra suplente o titular. Este aspecto señala la importancia del rol que continuaban ejerciendo los profesores titulares en calidad de mentores o tutores, dentro del campo profesional médico-universitario.

Desde otro nivel esta apertura fue entendida en base a un ideal meritocrático compartido por estudiantes y docentes defensores de la docencia libre. Tal como hemos analizado, la noción de mérito circuló en esos ámbitos como una creencia a la que se aludía para justificar los requisitos que se agregaban para el ingreso a la cátedra; el rechazo a la presentación de determinados

candidatos y las credenciales de los jóvenes universitarios que se incorporaban a la docencia. Esta noción representaba uno de los factores claves dentro del proceso de profesionalización de la medicina y, en el mismo sentido, una garantía para muchos estudiantes de clase medias que veían en la universidad y en las credenciales educativas una plataforma de ascenso social.

Pero en la práctica este criterio no estuvo exento de limitaciones y conflictos que se generaban por la injerencia de la política partidaria dentro de la vida universitaria y estudiantil. Paralelamente, también se operaban otros condicionantes o factores, como las relaciones de género, que cuestionan la supuesta neutralidad de la noción de mérito afín a los intereses de la corporación profesional.

Por último, las trayectorias permitieron analizar un perfil universitario en el que se combinaban una serie de prácticas llevadas a cabo entre la asistencia pública, la práctica privada y la docencia universitaria. Estas condiciones contribuyeron a diversificar los escenarios y métodos de enseñanza, lo cual constituye uno de los principales aspectos en los que la docencia libre, inaugurada con la Reforma, modificó la vida universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aráoz Alfaro, G. (1920). *Sobre la Reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Medicina*. Buenos Aires: Las Ciencias.

Bargero, M. (2002). Condiciones institucionales y culturales de la enseñanza de la medicina en Buenos Aires: reformas académicas y movimientos estudiantiles entre 1874 y 1906. *Entrepasados*, (22), 91-112. Buenos Aires.

Barrancos, D. (2001). *Inclusión/Exclusión: Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.

Biagini, H. (2012). *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Biernat, C. (2010). El proyecto político médico en el Departamento Nacional de Higiene durante la entreguerra. En Frederic, S.; Graciano, O.F. y Soprano, G. (Coords.). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas* (pp. 141-168). Rosario: Prohistoria Ediciones.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

——— (2008). *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana.

Buschini, J.D. (2015). Conflictos institucionales en la UBA luego de la reforma universitaria de 1918. La doble inauguración del instituto de medicina experimental y la autonomía de la academia de la facultad de ciencias médicas. *Saber y Tiempo*, 1(1), 142–167. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/syt/article/download/40/31> (fecha de consulta: 22/02/2018).

Bustelo, N. (2015). La reforma universitaria desde sus grupos y revistas. Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914–1928). Tesis de doctorado (inédita). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf> (fecha de consulta: 01/03/2018).

Buzzi, A.E y Gotta, C. (2014). Humberto Horacio Carelli: pionero de la radiología argentina. *Revista argentina de radiología*, 78(1), 49–59. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51852-99922014000100008 (fecha de consulta: 05/03/2018).

Calderari, M. y Funes, P. (1998). *Escenas reformistas. La Reforma Universitaria 1918–1930*. Buenos Aires: Eudeba.

Halperin Donghi, T. (2012). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

González Leandri R. (1999). *Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*. Madrid: Catriel.

——— (2006). La consolidación de una *intelligentia* médico profesional en Argentina: 1880–1900. *Diálogos. Revista electrónica de historia*, 7(1), 36–79. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6184/5887> (fecha de consulta: 25/02/2018).

Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918–1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

——— (2015). Prácticas académicas y producción de saber de los intelectuales de izquierda en la universidad argentina, 1900–1930. *Secuencia*, (92), 113–138. Recuperado de: <http://mora.latinweb.com.mx/index.php/Secuencia/article/view/1336/1424> (fecha de consulta: 29/03/2018).

Lorenzo, M.F. (2016). «*Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para la Universidad*». *Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.

Portantiero, J.C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina, 1918–1934. El proceso de la Reforma Universitaria*. México: Siglo XXI Editores.

Pozzo, H. (1927). Formación del profesorado. La docencia libre. La periodicidad de la cátedra. En Del Mazo, G. (Comp.). *La reforma Universitaria. Tomo III* (pp. 73–99). Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires.