

**ESTUDIOS SOBRE HISTORIA
Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN
ARGENTINA RECIENTE (1960-2000)**

**Carolina Kaufmann
(Ed.)**

Colección Ágora, n. 7

Serie Educación, n. 7

Edita

FahrenHouse
c/ Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos.
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de
FahrenHouse, salvo para usos docentes

I.S.B.N. (PDF): 978-84-948270-2-0

Título de la obra

Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)

Coordinadora de la obra

Carolina Kaufmann

Edición al cuidado de

José Luis Hernández Huerta

Cómo referenciar esta obra

Kaufmann, C. (Coord.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía
JNB - Historia de la Educación

Fecha de la presente edición: 2-5-2018

Comité Científico

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico) / Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada) / Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy) / Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil) / Tamar Groves (University of Extremadura. Spain) / José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain) / Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal) / Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy) / Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina) / Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain) / Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain) / Roberto Sani (University of Macerata. Italy) / Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain).

Tabla de Contenidos

Presentación <i>Carolina Kaufmann</i>	5
La política universitaria de la revolución argentina: modernización, ciencia y dictadura <i>Karina Bianculli y Miguel Taroncher</i>	13
Servicios de inteligencia, violencia política y terrorismo de Estado en las universidades argentinas (1974-1983) <i>Laura Graciela Rodríguez</i>	35
Desbordando las clases: la formación en historia reciente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba <i>Leandro Inchauspe y Ana Carol Solís</i>	63
Historia y política en escena: lecturas del pasado reciente en los homenajes de la Universidad Nacional de Córdoba (1976-1983) <i>Marta Philp</i>	79
Universidad Nacional de San Luis: las tramas de lo acontecido en el campo de las Ciencias de la Educación (1976-1983) <i>Sonia Elizabeth Riveros</i>	91
El retorno de la Democracia y la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de San Luis. Una historia reciente <i>Violeta Guyot</i>	103
<i>Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)</i> ISBN: 978-84-948270-2-0	3

«Pueblo» y «Antipueblo». Tensiones y disputas en torno a la formación de estudiantes de Cine de La Plata (1972-1974) <i>Rocío Levato</i>	115
Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina (1976-1986) <i>Adriana Hereñú</i>	131
Manuales escolares y relatos de ciudadanía: estereotipos y violación de derechos humanos. Entre Ríos, Argentina (1993-2003) <i>Delfina Doval</i>	151
Formación docente en Educación Física en Argentina durante la última dictadura militar. El caso del INEF «Gral. Manuel Belgrano» <i>Angela Aisenstein e Ignacio Melano</i>	179
Prácticas de la enseñanza del pasado reciente <i>Graciela Funes y Miguel Jara</i>	199
Sobre los autores	213

Presentación

Carolina Kaufmann

En abril del año 2017 se realizaron las *II Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente: investigaciones y enseñanzas del pasado reciente*, organizadas conjuntamente por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y el Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. La *I Jornada HEAR*¹ se realizó en el año 2015 en la Facultad de Humanidades y Artes de la citada universidad.

Cabe destacar que continuando con los propósitos iniciales de estos encuentros académicos, la realización de las *II Jornadas* convocó a docentes investigadores de diversas universidades nacionales: Bahía Blanca, Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Entre Ríos, Luján, Rosario, San Luis, La Plata, Mar del Plata, Quilmes, San Andrés. En este espacio académico, nuevamente, se pretendió promover la problematización, la investigación y el debate acerca de cuestiones vinculadas con la historia educacional argentina reciente (1960-2000). A su vez, las Jornadas aspiraron a constituir un ámbito interdisciplinario para compartir y reflexionar entre pares de distintos puntos del país acerca de los avances y desafíos en los estudios sobre problemáticas puntuales centradas en los ejes de la convocatoria. En definitiva, este evento aspiró a incentivar la reflexión conjunta, la difusión, la socialización y la circulación de las producciones en la temática convocante plasmada en las producciones de trabajos

¹ Cruder, G. (2016). Reseña de las I Jornadas HEAR. *Revista de Ciencias de la Educación* (Universidad Nacional de Rosario. UNR). <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/269/252>

provenientes de universidades nacionales. Asimismo, nos interesó poner en diálogo el intercambio de saberes, los aportes, los proyectos en curso, las limitaciones y los logros sobre problemáticas comunes que devienen de nuestro objeto de estudio. También resulta conveniente recordar que las actividades fueron públicas y gratuitas organizándose en torno a: a) Panel de Apertura, b) Ateneos, d) Presentación de revistas y libros, e) Presentación de Programas de Investigación en curso.

Cabe señalar que el *Ateneo I* concentró comunicaciones sobre «Historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)», el *Ateneo II* versó sobre «La Historia reciente y memorias en la educación: estudios de caso» y el *Ateneo III* trató sobre «La Investigación y enseñanza de la historia reciente».

Por otra parte, la programación de las Jornadas ofició de marco adecuado para la Presentación de libros y programas de investigación vinculados a la Historia Reciente. Con relación a los libros presentados, éstos fueron de Laura G. Rodríguez (2016) «Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)» publicado por Editorial Prometeo; de Agustín Minatti (y otros) (2016) «La escuela construye memorias: a 40 años del golpe, de eso sí se habla» realizado conjuntamente por el Espacio para la Memoria la Perla y la UEPC, Córdoba. También se presentó de Kaufmann, C., (Direcc.) (2017) Gabriela D'Ascanio y Adriana Hereñu. *Educación y dictadura: Relevamiento y selección de fuentes documentales sobre política educacional argentina 1976 / 1983*. Ed. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Por mi parte, realicé la Presentación del *Dossier 2015*² producto de las *I Jornadas HEAR 2015*³, publicadas por la Revista IRICE-CONICET-UNR.

Nos interesa destacar que la selección de trabajos presentados que hoy incluimos en este *Dossier*, fueron presentados previamente en los tres Ateneos de las *II Jornadas HEAR*. A saber:

Karina Bianculli y Mario Taroncher. «La política universitaria de la Revolución Argentina: modernización, ciencia y dictadura». La presente comunicación se propone debatir un conjunto de problemas histórico-educativos relacionados tanto a las políticas públicas en educación y ciencia como a la investigación histórica educativa sobre la universidad argentina. Específicamente, se analiza en profundidad el Plan Taquini; texto matriz de los cambios impulsados sobre la universidad argentina y parte de una reforma más amplia para todos los ciclos educativos del período. Para ello, por un lado, se retoman estudios desde el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) visualizando las vinculaciones

² Revista IRICE-CONICET-UNR. (2016). v. 30, n. 30. <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/687>

³ <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/issue/view/73>

entre universidad y ciencia desde una perspectiva histórica. Por el otro, se consideran los aportes relevantes de la investigación en clave histórica educativa sobre la universidad argentina, textos que han contribuido a la construcción de la historia de la universidad argentina, en diálogo con la historia política y cultural nacional sobre este periodo.

Laura G. Rodríguez. «Servicios de inteligencia, violencia política y terrorismo de Estado en las universidades argentinas (1974-1983)». En este artículo se presenta una temática poco explorada aún, consistente en la manera en que operaron los Servicios de Inteligencia dentro de las universidades en las décadas de 1970 y 1980. Es sabido que las universidades públicas argentinas resultaron intervenidas en múltiples oportunidades a lo largo del siglo XX con distintos propósitos. Desde principios de los años de 1960 las Fuerzas Armadas y ciertos referentes de la derecha comenzaron a visualizar a la universidad y en especial a algunas facultades y carreras como centros de «infiltración revolucionaria» en el marco de la doctrina de Seguridad Nacional y la doctrina francesa de guerra contrainsurgente. Este artículo se propone analizar lo ocurrido en las universidades nacionales entre 1974 y 1983, a partir de la lectura de distintos tipos de Informes de Inteligencia producidos por la Gendarmería Nacional, la Policía Federal y el Ejército. Se dará visibilidad a quiénes estaban a cargo de las tareas de inteligencia en las universidades, cómo colaboraban entre sí las distintas Fuerzas y qué acciones se derivaban de dichos informes.

Leandro Inchauspe y Ana Carol Solis. «Desbordando las clases: la formación en historia reciente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba». La confluencia entre procesos sociopolíticos que actualizan el pasado próximo y la configuración de un campo especializado como el de la Historia Reciente ha derivado en múltiples y renovados desafíos para la formación de los historiadores que asisten a la universidad pública. Estos desafíos se vinculan a las características de la currícula vigente, generando nuevas demandas. Con esta preocupación, el trabajo se propone sistematizar las principales respuestas producidas en la última década a estos desafíos y demandas en espacios curriculares y disciplinares de la formación, pero también desde iniciativas institucionales, ligadas a docencia, investigación y extensión. Por ello, el objetivo principal de este trabajo consiste en sistematizar y caracterizar las acciones y espacios en que se tramitan formaciones en historia reciente argentina entre los estudiantes de historia de la Facultad, en el marco de un proyecto de investigación e intervención colaborativa que integramos alojados en el Centro de Investigaciones de la facultad cordobesa.

Marta Philp. «Historia y política en escena: lecturas del pasado reciente en los homenajes de la Universidad Nacional de Córdoba (1976-1983)». Este trabajo se propone analizar los homenajes realizados en la Universidad Nacional de Córdoba durante la dictadura cívico-militar comenzada en 1976. Específicamente se centra en los homenajes que rescataron acontecimientos claves para legitimar el orden político postulado por el nuevo régimen, tales como el homenaje a la Generación del '80 y a profesores universitarios, situados en el ideario del hispanismo católico, uno de los pilares fundamentales del período. Se analizan los vínculos entre la historia, la política y la memoria en las conmemoraciones y homenajes; deteniéndose en las interpretaciones del pasado reciente (desde el peronismo hasta los años setenta) realizadas por quienes, en un contexto represivo, eran activos protagonistas de la vida universitaria durante la dictadura, ya sea como autoridades, docentes y referentes intelectuales. Estas lecturas fueron insumos claves para pensar las políticas educativas desplegadas durante 1976-83.

Sonia Riveros. «Universidad Nacional de San Luis: las tramas de lo acontecido en el campo de las Ciencias de la Educación (1976-1983)». Este escrito se propone relevar las tramas del dispositivo de la última dictadura cívico- militar argentina en la Universidad Nacional de San Luis haciendo referencia a las encrucijadas y tensiones que se produjeron en el campo de las Ciencias de la Educación. Esta presentación constituye una de las líneas de indagación que se vienen desarrollando en el proyecto de investigación «Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas, y el Programa de Historia y Memoria de la Universidad Nacional de San Luis».

Violeta Guyot. «El retorno de la democracia y la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de San Luis. Una historia reciente». Después del período vivido en las universidades nacionales durante de última dictadura cívico militar, el espacio filosófico había sucumbido bajo el signo del adoctrinamiento del pensamiento aristotélico-tomista. Con ese propósito fueron devastadas las cátedras de filosofía y expulsados docentes y auxiliares comprometidos con diferentes perspectivas filosóficas. De ese modo, los espacios de enseñanza de la filosofía fenecieron bajo aquel enfoque doctrinario, eliminando toda posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico. El retorno de la democracia y la normalización de la universidad presentaban el desafío de reconstruir los espacios académicos con los alumnos ingresantes que cursaron una escuela secundaria también severamente afectada por la política educativa de la dictadura. En ese clima, este trabajo ausculta tras el reintegro democrático, la propuesta de

enseñanza de la filosofía para alumnos de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología, en la UNSL.

Rocío Levato. «*Pueblo y Antipueblo. Tensiones y disputas en torno a la formación de estudiantes de cine de La Plata (1972-1974)*». Este trabajo proyecta comprender las perspectivas del «Grupo de Cine Peronista La Plata», compuesto por estudiantes y docentes de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata entre 1972 y 1974, período que comprende los años de existencia del mencionado agrupamiento. Se parte de reconocer que los sentidos relevados en los testimonios de actores sociales y en su producción fílmica refieren, por un lado, a concepciones acerca del perfil político ideológico que los estudiantes de la carrera de cine debía asumir; y por otro, poner en cuestión el rol del artista en relación con la sociedad y los desafíos de su época. A su vez, las fuentes analíticas incluyen, además de una producción fílmica del grupo anteriormente mencionado, entrevistas en profundidad realizadas a miembros del grupo, así como también, testimonios que se encuentran en el Archivo Nacional de la Memoria. En este trabajo se abordan diferentes dimensiones de la praxis militante y de la intensa vida política y social de esos cineastas en aquellos años.

Adriana Hereñú. «*Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina (1976-1986)*». Sin duda, las decisiones políticas para el análisis de las etapas históricas de la educación inicial santafesina propician la comprensión de los acontecimientos en sus continuidades y rupturas. El presente trabajo detalla esas decisiones políticas para la educación inicial santafesina durante la década 1976-1986. Asimismo, pensar en las rupturas y continuidades políticas y académicas, posibilita dar cuenta de la distancia entre las políticas públicas y su efectiva implementación en las aulas, circunstancia que pretenden dar cuenta las páginas dedicadas a este trabajo. En la provincia de Santa Fe, las decisiones políticas que definieron al nivel inicial en su organización y funcionamiento, como así también la forma que fue adoptando en su expansión territorial, dan cuenta del modo particular de abordar las tensiones y los debates que han atravesado su conformación histórica. El período de la dictadura militar, y también el proceso transicional a la democracia, presenta un conjunto de transformaciones que, en los documentos oficiales y en las prácticas pedagógicas evidencian su devenir.

Delfina Doval. «*Manuales escolares y relatos de ciudadanía: estereotipos y violación de derechos humanos. Entre Ríos, Argentina (1993-2003)*». Esta presentación se inscribe en una investigación mayor que forma parte de un Proyecto con sede en la cátedra de Historia Social de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos,

dirigido por la autora de este trabajo. El artículo se focaliza en el estudio de los relatos de ciudadanía en manuales escolares de *Formación ética y ciudadana* (FEyC) que circularon en las aulas que implementaron el espacio curricular homónimo dentro del Tercer ciclo de Educación General Básica (EGB3) en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos. En esta comunicación la interrogación gira en torno de los relatos de ciudadanía plasmados/propuestos en los textos-manuales escolares de FEyC de diversas editoriales ante las redefiniciones a la formación de ciudadanía que postulaban los Contenidos Básicos Comunes. El análisis se centra en un contenido de enseñanza conceptual específico según diversas propuestas editoriales: *Algunos estereotipos como violación de los derechos humanos*.

Ignacio Melano y Ángela Aiseistein. «Formación docente en Educación Física en Argentina durante la última dictadura militar. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano». El presente trabajo describe los principales componentes de un proyecto de investigación en curso que tiene por objetivo analizar el dispositivo de formación para profesores de educación física en Argentina configurado entre la última dictadura militar y los primeros años de democracia, tomando como caso la reapertura del Instituto Nacional de Educación Física «General Manuel Belgrano», La Plata desde 1977 hasta 1990, profundizando en las rupturas significativas en la vuelta democrática, redefiniendo así nuevas tensiones y disputas en el campo.

Graciela Funes y Miguel Ángel Jara. «Prácticas de la enseñanza del pasado reciente». Nuestro pasado reciente ha generado controversias no sólo en el campo historiográfico sino también en el terreno de la enseñanza. Su estudio, al menos de las últimas cuatro décadas, ha instalado la necesidad de abordar epistemológicamente los procesos vividos en las dictaduras, la violación sistemática de los derechos humanos, la exclusión social, cultural y económica, las crisis estructurales y los procesos de democratización de la sociedad y el estado, entre otros. Procesos articulados desde las fronteras teóricas y metodológicas de las disciplinas que se ocupan de la producción del conocimiento social. En ese sentido, este trabajo retoma las investigaciones educativas realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, desde 2001 hasta 2012, etapa en que fueron realizados tres proyectos: *Estudiantes y enseñanza, el caso de la Historia y la Geografía; Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia y Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*.

Finalmente, nuestra satisfacción por presentar hoy este *Dossier* que incluye trabajos de colegas que vienen investigando sistemáticamente

sobre cuestiones vinculadas a las dictaduras argentinas y brindando a la comunidad sus resultados, siempre provisorios, que iluminan las zonas oscuras de nuestro pasado educacional reciente.

Nuestro agradecimiento a las Universidades Nacionales de Córdoba y de Rosario por haber facilitado la realización de estas Jornadas, fortaleciendo el valorado espíritu de la Universidad pública y gratuita.

Nuestro agradecimiento a los editores de este Dossier.

Rosario, marzo de 2018

La política universitaria de la revolución argentina: modernización, ciencia y dictadura

Karina Bianculli
Miguel Taroncher

1. Introducción

Dentro de las reformas educativas y científicas planteadas por el Onganiato, y aplicadas posteriormente en el marco del Gran Acuerdo Nacional (GAN) de Lanusse, se destaca la creación de 12 universidades públicas durante el periodo 1971-1973 por creación o traspaso del ámbito provincial.

En el presente texto proponemos debatir un conjunto de problemas histórico-educativos dentro del contexto específico de un estado burocrático-autoritario de impronta «clerical desarrollista», relacionados tanto a las políticas públicas en educación y ciencia como a la investigación histórica educativa sobre la universidad argentina.

Específicamente, analizamos en profundidad el Plan Taquini¹: texto matriz de los cambios impulsados sobre la universidad argentina, que a su

¹ El Plan fue inicialmente presentado en el Coloquio de Intelectuales Argentinos, «Modernización de las instituciones políticas en la Argentina» de 1968 entre el 16 y 18 de noviembre de 1968, auspiciado por la Academia del Plata y celebrado en Samay- Huasi, Chilecito, La Rioja. Luego fue publicado bajo el nombre *Nuevas Universidades para un nuevo País y la Educación Superior*, por Editorial Martínez Estrada en 1972, y posteriormente

vez, entendemos como parte de una reforma más amplia para todos los ciclos educativos del período. Para ello, por un lado, se retoman estudios desde el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) para visualizar las vinculaciones entre universidad y ciencia en clave histórica (Feld, 2015), y por el otro, se consideran los aportes de la investigación en clave histórica-educativa sobre la universidad argentina: entre otros, los trabajos de Suasnábar (2004), Puiggrós (1997) y Buchbinder (2005), textos que han contribuido a la construcción de la historia de la universidad argentina, en diálogo con la historia política y cultural nacional sobre este periodo.

2. Contexto histórico de inicio y el «Plan Taquini» en los estudios histórico-educativos

El presente trabajo proyecta discutir, en el marco del análisis histórico-educativo, lo que hemos denominado «la transformación universitaria de 1971», inscripta en el marco de las reformas educativas y científicas llevada adelante por el Onganiato y finalmente aplicadas en el marco del Gran Acuerdo Nacional (GAN). La presente colaboración explora como un régimen burocrático autoritario que intervino las universidades nacionales, desestructuró el sistema científico nacional a partir de «La noche de los Bastones Largos», intervino las universidades nacionales en base a una coalición reaccionaria de colaboradores conservadores, liberales autoritarios, nacionalistas y antisemitas (Taroncher, 2002), derogó la «Reforma Universitaria» de 1918 encaró la reforma del sistema universitario nacional bajo nuevos preceptos ideológicos. Atendiendo a la dinámica de la articulación entre *educación* y *ciencia* se intentó superar el tradicional esquema profesionalista respondiendo a necesidades regionales y al sistema productivo de las distintas zonas geográficas a partir de una nueva división descriptivo-operativa.

Dentro del esquema de inestabilidad político institucional y de gobiernos de baja legitimidad que surgen a partir de la «Revolución Libertadora» en el cual el partido peronista y sus variantes neoperonistas sufren diferentes grados de proscripción (Tcacht, 2003) el golpe de estado del 28 de junio de 1966, el quinto del siglo veinte, derrocó al presidente Arturo Umberto Illia y a su vicepresidente Carlos Perette, electos el 7 de julio de 1963, dando origen a la «Revolución Argentina». La nueva tiranía cívico-militar gobernó durante siete años a través de tres generales presidentes: Onganía (1966-1970), Levingston (1970-1971) y Lanusse (1971-1973) e impuso una violenta transformación político institucional

incorporado en una compilación más amplia del mismo autor en el año 2010 por la misma editorial.

destinada a reformular la economía, la sociedad y la política, con miras a lograr la grandeza nacional y superar un unánimemente condenado destino de agonía y decadencia (Halperín Donghi, 1994) mediante un sistema de participación sociocomunitaria, corporativismo institucional, bienestar social tecnocrático y liberalismo económico (Giorgi, 2014).

A través de sus documentos programáticos y primeros decretos leyes se procede al establecimiento de un nuevo orden político al anular las instituciones de la república liberal basada en la Constitución Nacional de 1853 para instaurar un estado burocrático autoritario de corte clerical desarrollista (O'Donnell, 1983; Selser, 1987). El derrocamiento de las autoridades constitucionales, la anulación del congreso nacional, las legislaturas provinciales y concejos deliberantes, la prohibición de los partidos políticos y organizaciones estudiantiles, y las promesas de «una auténtica revolución que devuelva a los argentinos, su fe, su confianza y orgullo» (Selser, 1987, p. 339) fueron parte de un conglomerado argumentativo-propagandístico en el que se cimentó una nueva concepción de la política. Esta campaña de prensa con epicentro en prestigiosos semanarios de clase media, que al influjo de una ideología desarrollista/modernizadora impugnaron por un lado el sistema de partidos y su eficacia para dar respuestas a los retos de una sociedad y una economía más sofisticadas que el sistema político que la gobernaba (Terán, 1991, Sigal, 1991) contribuyó a generar el consenso de terminación» y una «legitimidad alternativa» necesaria para encumbrar un nuevo general presidente al que se pretendió revestir con la potestad de una instancia superadora de la antinomia peronismo/antiperonimo (Smulovitz, 1993) en base a un novedoso consenso sociopolítico que confluiría en la figura del «Liderbismarkiano» (Imaz, 1966). En los términos planteados por una coalición conservadora/liberal (Tcacht, 2006), en la que este desfase, en tiempos de la «Guerra Fría», generaba un vacío de poder y autoridad presidencial que, permitía la infiltración y avance del comunismo, a la vez que un pregonado atraso económico que posteriores cifras oficiales desmintieron (S/D, 1966).

La «coalición azul» un informal, diverso y momentáneo conglomerado de periodistas, sindicalistas, tecnócratas, empresarios, militares y políticos con escaso predicamento electoral (Taroncher, 2009) vehiculizó a través de la prensa semanal la necesidad de superar el caduco sistema de partidos y dirigentes liberando a la economía de las necesidades electorales de sus dirigentes con el fin de lanzar a un crecimiento económico acelerado como forma de superar la vigencia del peronismo y del comunismo: el desarrollo como una forma de lograr la seguridad nacional (Laguado Luca, 2011) y reinsertar a la Argentina en el contexto de la modernidad,

ya iniciado por Frondizi (Taroncher, 2009). Para lograr estas metas era necesario implementar un proceso de «transformación nacional», un imperioso «cambio de estructuras», conceptos que había ganado terreno en todos los estamentos con protagonismo en la vida política nacional y que resulta clave en el clima de ideas de la década del sesenta. Los documentos liminares de la «Revolución Argentina» darán cuenta de este anhelo colectivo, que sería implementado por un gobierno de expertos, la tecnoburocracia que había cobrado auge a partir de las transformaciones socioeconómicas desencadenadas por el frondizismo (Portantiero, 1986) que aunados a los «modernizadores blindados» lograrían una «legitimidad tecnocrática» superadora de la legitimidad electoral, identificada como una de las principales causas de la decadencia (Rouquié, 1983), que permitiría: «Consolidar los valores espirituales y morales, elevar el nivel de vida cultural, educacional, científico y técnico; eliminar las causas profundas del actual estancamiento económico...» (Verbitsky, 1987p. 108). En esta nueva agenda pública una nueva reforma universitaria era necesaria para acompañar la implementación del nuevo diseño socioeconómico planteado como una forma de superar la decadencia nacional mediante el «cambio de estructuras» dentro de las cuales las universidades se habían convertido para la «coalición azul» en un problema más de seguridad nacional (Califa, 2014) que de funcionalidad social en cuanto a la producción de conocimientos y profesionales.

2.1. *La Reforma Educativa del Onganiato*

Es importante señalar que el Onganiato impuso, no sin tensiones, una reforma educativa integral² que implicó cambios en todos los ciclos educativos. Además de la apertura de nuevas universidades de forma sistemática también llevo adelante, entre otras medidas, la creación del ciclo intermedio, elevó la obligatoriedad del ciclo educativo a nueve años, extendió la edad jubilatoria de los docentes, intentó implementar la dedicación docente a tiempo completo por escuela, transfirió las escuelas nacionales a las provincias, aunque finalmente el proceso de transferencia

² Según Ariel Zysman (2014) el gobierno de Onganía, llevó adelante la reforma educativa en la escuela en tres dimensiones: la descentralización operativa de los servicios educativos a través de la Ley de Facto 17878/68, es decir la transferencia de las escuelas nacionales a la órbita provincial; la supresión de la formación docente en el nivel medio, cerrando el ciclo histórico de las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes a través del Decreto N° 8051/68 y finalmente la reforma de la estructura del sistema educativo a través de la Ley Orgánica, Resolución 994/68, que dio origen, entre otras cosas, al ciclo intermedio. A estos cambios en los ciclos educativos primario y secundario, se le suman los concernientes a la Universidad, con el denominado Plan de Creación de Nuevas Universidades, el Plan Taquini.

se limitó a las escuelas primarias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja (Bravo, 1994, en Zysman, 2014, p. 26) y creó los institutos de formación docente de jurisdicción provincial.

Este conjunto de cambios estructurales en la escuela secundaria y primaria argentina es conocido como la Reforma Astigueta (1968), debido al Secretario de Cultura y Educación que la inicia³. Aunque fue sostenida por los secretarios y ministros siguientes del área hasta Gustavo Malek, el último funcionario de la cartera de la revolución argentina, quien finalmente en 1971 suspende las medidas en el ciclo primario y secundario, aplicadas durante ese mismo año, que fueran públicamente debatidas desde 1968. Esta reforma, en palabras de Adriana Puiggrós (1997), efectúa un quiebre en el debate pedagógico y reorienta la discusión en materia educativa llevada hasta ese momento. Durante el proceso de discusión entre los diversos actores sociales participantes fueron expuestos públicamente los fundamentos pedagógicos, sociales y políticos de la educación argentina y los cambios que debían *actualizar* la educación a los nuevos tiempos.

Para el ciclo universitario, en el cual detendremos nuestra mirada, las autoridades político educativas de la «Revolución Argentina» crearon un nuevo ordenamiento legal: a partir del decreto/ley 16912/66 que anulaba la autarquía y autonomía universitaria y ponía a todas las casas de estudio del nivel superior bajo la órbita y el control del Ministerio de Educación. El gobierno de facto dio un plazo de 48 horas para que las autoridades académicas aceptaran o renuncien. Además de la UBA, los rectores de Córdoba, La Plata, Tucumán y Litoral decidieron irse, asumiendo las funciones que les delegaba la ley las autoridades de las universidades del Sur, del Noreste y de Cuyo. Estamos ante la presencia de una nueva propuesta en el ámbito de la educación superior, una reforma universitaria de signo ideológico e institucional opuesta a la de los principios de la «Reforma Universitaria» surgida en la Córdoba de 1918 como respuesta a un sistema conservador y autoritario. La manifestación en contra al decreto interventor por parte de las facultades de Ciencias Exactas, Arquitectura y Filosofía y Letras desató lo que fuera denominado por Sergio Morero, cronista de la vida universitaria de Primera Plana «La Noche de los Bastones Largos» a la intervención policial que ejerció una

³ Es de subrayar que la revolución argentina como mandato de facto, con sus tres conducciones (Onganía 1966-1970, Levingston 1970-1971 y Lanusse 1971-1973), contó con cinco ministros/secretarios de Cultura y Educación: Gelly Obes, Astigueta, Pérez Guillou, Cantini y Malek, de distintas extracciones institucionales que se reflejaron en los acentos dados a sus gestiones y las diversas vinculaciones tanto con el Consejo de Ciencia y Tecnología como otras áreas de la gestión educativa. Es de mencionar que a pesar de tantos cambios en la dirección de la cartera, a partir de la gestión de Pérez Guillou, la Subsecretaría de Educación se mantuvo estable bajo la conducción de Emilio Mignone.

brutal golpiza y vejaciones de todo tipo contra autoridades y estudiantes (Morero, Eidelman, & Lichtman, 2002). Continuando con este esquema de reordenamiento legal se emitieron las siguientes normas: ley 17245/67 de las universidades nacionales, ley 17604/68 de las universidades privadas y la ley 17778/68 de las universidades provinciales, derogado en parte en los dos gobiernos posteriores, tanto en el breve gobierno peronista de 1973-1976 que promulgó la ley 20654/74 en marzo de 1974. Sin embargo, un día después de la muerte de Perón (julio de 1974) asume el cargo de Ministro de Educación Oscar Ivanissevich, quien dio comienzo a lo que más tarde se denominó la *Misión Ivanissevich*, con fuerte acento en la depuración ideológica en las universidades.

2.2. Los estudios sobre el Plan Taquini: políticas sobre la ciencia y la educación

Apesar de la magnitud del impacto de la creación de doce universidades nacionales en el país en el marco del Plan Taquini, que cambió el paisaje y las características del sistema universitario argentino como resultado de la aplicación de dicho Plan, es de subrayar que no abundan en la bibliografía específica estudios sobre su autor, Alberto Taquini (h)⁴, o sobre los marcos colectivos e institucionales que participaron en su elaboración y aplicación, salvo excepcionales trabajos como los de Laura Rovelli⁵ (2007) y Adriana

⁴ Alberto Taquini (h) es médico e investigador. Nacido en 1935, hijo de Haydee Lucía Azumendi y Alberto Taquini (p). A los veinte años ingresa a la docencia en el Instituto de Fisiología de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección del premio Nobel Bernardo Houssay, recién incorporado en la Universidad. Pero había iniciado su carrera de investigador en 1954 junto a su padre en el Centro de Investigación Cardiológica de la Facultad de Medicina de la UBA. Como investigador se consagró al estudio de los mecanismos de la hipertensión arterial, que le permitió obtener su doctorado en Medicina y que continuó luego con más de cincuenta trabajos de investigación publicados en las mejores revistas científicas de su especialidad. Fue decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires entre 1967 y 1971, es miembro actual de la Academia del Plata y parte de la Comisión Episcopal de Educación. Desde 1973 a 1976 estuvo separado de sus cargos en la Universidad, pero ya en 1976 ocupa el puesto de presidente de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. En 1975 la Asociación Universitaria Argentino-Norteamericana le concedió el premio en Ciencias de la Educación.

⁵ Laura Rovelli investigó el Plan Taquini, desde una mirada histórica educativa sobre las políticas públicas. Se proponía analizar *las ideas en las políticas*, es decir las concepciones que orientaron las acciones concretas de los Estados, que le permitieron definir las características que asumieran las políticas en Educación Superior en la Argentina de mediados del siglo XX. La autora vincula en este tipo de propuestas, fundamentalmente a la influencia de la planificación educativa en la Argentina, que emergió durante la fase de modernización autoritaria, emprendida por la Revolución Argentina (1966-1973) pero en el marco de un fenómeno regional, distinguiendo los antecedentes locales.

Feld⁶ (2015). Sin embargo, es de destacar que las autoras lo tratan desde un abordaje más vinculado a la indagación sobre las ideas en las políticas públicas y un análisis institucional sobre la producción de políticas públicas en ciencia y tecnología, respectivamente.

A su vez, no podemos dejar de considerar los trabajos de Laura Rodríguez⁷ (2012) y Romina De Luca⁸ (2006). Este segundo grupo de estudios abordan los cambios impulsados en educación en dos claves diferentes. En primer lugar, la línea de investigación histórica educativa de Laura Rodríguez se centra en la matriz política- ideológica de la reforma del Onganiato tomando en particular los grupos católicos que se integraron a la gestión de facto. La autora reconstruye los itinerarios de los funcionarios de la cartera educativa de la revolución argentina, que presentaron algunas continuidades con el proceso dictatorial siguiente (1976-1983). Algunos de los funcionarios analizados, que pertenecían a espacios educativos, religiosos, e instituciones de educación privada y ámbitos de sociabilidad católica, también adhirieron, en parte, a algunos de los lineamientos de las políticas del planeamiento internacional de la educación, como también a la descentralización y la aplicación de la racionalidad eficientista del estado, impulsada por el Onganiato⁹. Sin embargo, es preciso incluir a

⁶ Adriana Feld (2015) realiza un extenso y profundo trabajo acerca de las políticas públicas en ciencia y tecnología en la Argentina entre 1943 y 1983, en términos de una historia institucional de la ciencia nacional. Para ello considera un balance de tres factores que intervienen en la formulación, implementación y evaluación de las políticas de ciencia y tecnología: las ideas, los intereses y los sistemas de relaciones entre actores claves (Feld, 2015:12). Es en este contexto que analiza el Plan Taquini de creación de universidades, más vinculado a la tensión en modos de hacer ciencia y por ende definir políticas en este sentido entre el CONACYT y el CONICET, en los que a su vez distingue diferencias internas, acerca de cómo debía organizarse la trama científica del país.

⁷ Desde el desarrollo de la investigación sobre los grupos católicos argentinos, que han sostenido un espacio de disputa en el área de educación, Laura Rodríguez se propone una interpretación que identifica a algunos de sus integrantes, como representantes de las propuestas de grupos conservadores, que sostenían, entre otras cosas, la creación de la escuela intermedia como una salida más formativa para el ámbito laboral, en un eco de las viejas proclamas de reforma educativa de Magnasco del año 1899 y Saavedra Lamas del año 1916, y una defensa de los aspectos morales vinculados a la religión católica que trae aparejada una específica idea de Nación y de Estado, en el marco de la pugna histórica con el laicismo del Estado nacional argentino desde la Ley 1420.

⁸ Esta clave de interpretación sobre los cambios educativos, permite delimitar las características de los mismos como un proceso de centralización normativa y descentralización operativa en el sistema educativo que había comenzado en 1956, en una clara oposición a la politización creciente de la juventud y a la tradición reformista de la universidad argentina.

⁹ Southwell (1997), reafirma esta idea cuando sostiene que en la Argentina de mediados de los años cincuenta del siglo XX se produce una confluencia de tendencias educativas de corte desarrollista o tecnocrático. En este sentido Puiggrós (1997) coincide

Alberto Taquini (h) en un grupo de científicos¹⁰ más cercano a los liberales modernizadores, dentro del esquema general de «Modernización y autoritarismo» planteada por Guillermo O'Donnell (1972) que se han vinculado tensamente con los grupos católicos. Al respecto Giorgi (2014) plantea la superación de estos arquetipos originales de O'Donnell que permitieron, aunque en clave binaria, pensar algunos de los conflictos intradictadura.

En una segunda línea, se ubican los estudios como los de Romina De Luca (2006), que consideran los aspectos despolitizadores y disciplinarios de la transformación universitaria del Onganiato, frente a la creciente movilización y participación política de los estudiantes, cada vez más visible, especialmente luego del Cordobazo. Más allá de coincidir con lo descrito por De Luca, y sin ignorar el momento estratégico de la aplicación de las medidas, al menos en el ámbito universitario, nos inclinamos a pensar los procesos que sostuvieron estas transformaciones no sólo como una respuesta al conflicto social y político del momento sino como resultado de un debate de largo aliento. Es posible rastrearlo en las fuentes consultadas por lo menos desde una década antes. En este sentido es importante subrayar en este punto que el Plan Taquini, no sólo es una propuesta de apertura de universidades científicas en el interior

en señalar, para el análisis histórico-educativo, las distinciones respecto de las identidades políticas hacia dentro del colectivo de pedagogos que diseñaron los cambios educativos de la década del sesenta, cuando distingue dos grupos dentro de los especialistas en educación que contribuyen durante ese período al debate público, con algunos de ellos en espacios políticos de decisión: los radicales y los católicos liberales. Suasnábar (2004) enriquece la mirada sobre estos grupos, cuando indaga la convivencia de los mismos dentro de la cartera de educación o en espacios vinculados al área, y reconstruye las trayectorias de algunos de sus protagonistas: por ejemplo los casos de Zanotti y Cirigliano que le permitieron identificar dos grupos, con dos modos de entender la educación, que pugnarón entre sí, para imponer su proyecto educativo: los modernizadores liberales y los pedagogos católicos. Ambas corrientes tuvieron su expresión en la Subsecretaría de Educación, que estuvo a cargo de Emilio Mignone desde la cartera de Cultura y Educación a cargo de Pérez Guillou (1969). El autor puntualiza cómo pudieron convivir, no sin tensiones, en la idea de la gestión de un Estado sin política, sino con administración y organización, y traccionaron con los valores modernizantes, tecnocráticos y autoritarios que representaba el Onganiato (Suasnábar, 2004:142).

¹⁰ Estos científicos, entre los que se cuentan el nobel, Bernardo Houssay, director del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y parte de su equipo como Alberto Taquini (p), que luego estaría al frente del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) desde 1967, proponen una reforma muy profunda de la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria argentina. Ésta fue retomada, en parte, por la Secretaría de Cultura y Educación, en el marco de la reforma educativa de todos los niveles, emprendida por Onganía en el año 1968, que irá modificándose, para centrarse exclusivamente en la universidad a partir de la asunción posterior de A. Lanusse en el marco del Gran Acuerdo Nacional (1971-1973).

del país, sino que es parte de un proyecto, también en debate, sobre el modelo de la estructura científica nacional. En este sentido es posible reconstruir el debate de aquellos años sobre el modelo de organización científica a través tanto desde los artículos de la Revista *Ciencia e Investigación* y *Ciencia Nueva* como los libros publicados por el Programa de Estudios sobre el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED) editados en aquellos años «Notas sobre la ciencia y la tecnología en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas» de Amílcar Herrera (1968); «La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina» de Jorge Sábato y Natalio Botana (1968) y «Ciencia, política y científicismo» de Oscar Varsavsky (1969) (Kreimer y otros, 2004, p. 26).

El recorrido de la construcción y aplicación del Plan, en referencia al ámbito universitario, se convierte en un verdadero calidoscopio de las características de las transformaciones que se esperaban lograr en las casas de estudios superiores. En particular la promoción de una universidad científica con orientación económica-productiva en la región a radicarse y con mayor presencia a nivel nacional. En particular, en áreas de vacancia educativa superior como el Sur Argentino y el Gran Buenos Aires.

A su vez, en relación a la formación científica y en articulación con esta nueva universidad, se considera en este análisis lo producido desde el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC), organismo creado bajo la órbita del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a cargo de Alberto Taquini (p) en 1967. Este instituto produjo una serie de documentos incorporados posteriormente al Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (PNDS) 1971-1975 que sostenían la renovación y actualización de la enseñanza de las ciencias en el ámbito primario y secundario. Éstos se aplicarían sobre la nueva estructura educativa que contemplaba el ciclo intermedio, completando la articulación entre escuela secundaria y universidad en pos de consolidar la continuidad de la formación científica de sus estudiantes. El INEC contaba con el antecedente del Departamento de Enseñanza de la Ciencia del CONICET, que se encargaría de organizar cursos de matemática, biología, física y química en los años previos, como de la Comisión Interuniversitaria Permanente Coordinadora de la Enseñanza Media constituida desde las universidades nacionales.

Las Universidades del Plan Taquini podrían haberse convertido así en la base material de la investigación básica impulsadas por el Consejo de Ciencia y Tecnología creado durante el Onganiato, bajo la dirección de Alberto Taquini (p)¹¹ que pugnaba en la definición de las características

¹¹ Alberto Taquini (p) (1905-1998) fue un reconocido médico e investigador, discípulo

de la agenda de investigación. Ésta definiría la reorganización productiva y tecnológica de los próximos años del país, plasmada en el diseño de los polos de desarrollo también obra del CONACyT. Por ello, es posible analizar este proceso como una disputa por la definición de una política educativa superior y científica, incluyendo obviamente el Plan Taquini de transformación universitaria. A su vez, reafirmando los aspectos de la transformación científica impulsada por el Plan, es importante subrayar la apuesta a la reforma de los contenidos de la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria a través del INEC que también llevó adelante el colectivo científico en el que se inscribe su autor.

3. El Plan Taquini: texto matriz de la transformación universitaria del Onganiato

El denominado Plan Taquini se constituye de dos textos-presentaciones: la primera de ellas se denomina *La propuesta formal de Creación de Universidades* de 1968. Fue expuesta en Chilecito, en un acotado evento científico, en nombre de la Academia del Plata¹² en casa de Joaquín V. González¹³. Posteriormente, la propuesta se amplía y se expone ante el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (CRUN) en 1970. Esta última versión luego fue incluida en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (PNDS) de 1971-1975, en el apartado de Educación, que sostenía una reforma integral de la Educación Argentina en todos sus niveles¹⁴. La propuesta original de 1968, de la cual se extractan fragmentos

de Bernardo Houssay e integrante del CONICET, la Academia Nacional de Medicina, la AAPC y director del Centro de Investigaciones Cardiológicas CIC por 55 años, actual Instituto de Investigaciones Cardiológicas «Prof. Dr. Alberto C. Taquini» (ININCA) y está asociado, desde 1972, al Conicet, además de Director del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología desde 1968 hasta 1971 durante la revolución argentina.

¹² Institución católica fundada inicialmente como centro literario en 1879 por iniciativa de algunos ex alumnos del Colegio del Salvador de Buenos Aires, perteneciente a la Compañía de Jesús, se funda como la *Academia Literaria del Plata* hoy denominada Academia del Plata. www.academiadelplata.com.ar

¹³ Esta versión fue publicada por la editorial Estrada en 1972 y recoge la versión original presentada en el *Coloquio de Intelectuales Argentinos*, denominado «Modernización de las instituciones políticas en la Argentina», realizado en 1968. Es de mencionar que en la entrevista realizada (2014) al Dr. Taquini, éste refiere su participación en este evento por la invitación del Padre Ismael Quiles (1906-1993), quien fuera un importante filósofo de renombre internacional, especialista en Orientalismo, y parte del cuerpo docente de la Universidad del Salvador y creador del sistema filosófico in-sistencialista.

¹⁴ El Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (PNDS) (1971-1975) se puede considerar como un plan de acción integral sobre el sistema educativo argentino, que comprendió por primera vez, todos los ciclos educativos e intentaba establecer ciertas continuidades entre los mismos, con lineamientos transversales. En el PNDS de 1971 se recoge la mirada

para la confección del artículo bajo el nombre «La Enseñanza Universitaria Argentina y las Necesidades del Desarrollo» publicada en el año 1969¹⁵, se organiza en ocho apartados¹⁶. Desde la introducción, el autor define tres problemáticas de la universidad argentina: el sobredimensionamiento de sus matrículas, la desigual distribución geográfica de las universidades y la necesidad de iniciar una nueva política universitaria basada en la creación de nuevas universidades nacionales para atender la problemática cultural, científica y tecnológica de las distintas zonas del país (Taquini, 2010p. 3).

El Plan Taquini (h), imbuido del espíritu desarrollista, se enfoca en la vinculación entre el desarrollo del sistema científico nacional y la educación universitaria. Lleva al autor a afirmar que el Estado debía asumir la responsabilidad de apoyar el sistema educativo para que el hombre logre, junto a los recursos naturales y el desarrollo científico, una transformación socio económica. Esta impronta del autor y su grupo de referencia. Es definida por Suasnábar (2004) como liberalismo pedagógico¹⁷. Al

sistémica y macro sobre el sistema educativo, de la gestión y la planificación educativa, como también aspectos vinculados al desarrollismo, observables en sus *objetivos generales*: a) *promover la integración nacional mediante un desarrollo regional más justo, armónico y equilibrado*; b) *mejorar el nivel educativo*; c) *mejorar las condiciones del bienestar de la población a través del ingreso y el pleno empleo*. Detrás de estas propuestas grandilocuentes se comienzan a percibir las específicas del área de educación y a qué se refieren con la mejora del nivel educativo y con qué instrumentos legales y recursos humanos y materiales planean mejorar los índices de rendimiento educativo e incluirlo como parte del paquete de «soluciones» a la problemas educativos y sociales del país. Documento disponible en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa CeNIDE, Biblioteca Nacional del Maestro, BNM.

¹⁵ Revista *Ciencia e Investigación*, enero de 1969, pp. 27-40. ANCEFN. Esta revista fue el foro de divulgación de la actividad científica argentina desde 1945, en particular de la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC) fundada en 1933 y constituida a partir de 1958 en órgano de difusión del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET). Miguel de Asúa (2010) señala la aparición de la revista *Ciencia e Investigación*, como el momento en que la comunidad científica argentina se percibió así misma como parte activa y potencialmente protagonista del desarrollo económico y cultural de nuestro país. Ésta se convirtió en la plataforma principal del argumento que la producción científica era la fuente del progreso industrial, que debía sostenerse tanto por el apoyo estatal como el mecenazgo privado, y defender «la libertad de investigación» contra posibles intervenciones de los gobiernos de turno, reafirmado la independencia y la legitimidad de los científicos para la definición, sostenimiento y crecimiento de la agenda de la actividad científica nacional.

¹⁶ Introducción, breve reseña de la situación de la enseñanza universitaria en la Argentina, recorrido sobre las características de la juventud universitaria, el planeamiento de la enseñanza universitaria argentina, el problema de las grandes universidades, la propuesta de creación de nuevas universidades, la enseñanza universitaria y su régimen legal y, finalmente, las conclusiones.

¹⁷ Este liberalismo pedagógico sustentado en ciertos valores trascendentes, en un caso, y en la confianza de la validez universal de la ciencia, en otros constituía una fuente de identificación de estos grupos. (Suasnábar 2004, p. 118).

respecto, en los diversos textos que publica, Taquini expresa que decide focalizar su propuesta sobre el sistema universitario: es allí donde «se elaborarán fundamentalmente las armas científicas y tecnológicas de cambio (...) fuente principal de formación de profesionales, científicos y técnicos» (Taquini, 2010p. 6). Para esta transformación universitaria, relacionada con la investigación, se retoma lo debatido desde años atrás en el foro científico y académico de la Revista Ciencia e Investigación¹⁸. Es posible identificar el despliegue de una verdadera pedagogía técnica en los medios masivos de comunicación, así como también en las revistas Panorama y Gente y diarios de tirada nacional. El Diario La Nación publicó muchas de las columnas de Alberto Taquini (h).

Tomando los resultados del Informe *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo*¹⁹ de 1968 elaborado por la SECONADE²⁰, Taquini señala que el

¹⁸ La revista *Ciencia e Investigación* era editada por la AAPC, la UBA, y el CONICET. En este sentido, el análisis de los artículos allí publicados permite indagar acerca de las concepciones de un grupo de científicos y su participación en el debate sobre la educación y la vinculación de ésta con la organización de la ciencia nacional. Este grupo de científicos de prestigio internacional, se desarrollaba en diversos espacios de investigación, docencia y divulgación científica, vinculados a las universidades, en particular a la Universidad de Buenos Aires (UBA), y en la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC). En su mayoría pertenecían a las ciencias médicas, pero también a la química, la física, la matemática, la astrofísica y la biología, y eran miembros de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (ANCFEN). Este grupo se expresaba pública y académicamente sobre la formación científica escolar y universitaria, a través de los innumerables artículos publicados en la revista *Ciencia e Investigación*, verdadero foro público que les permitió ir aportando tempranamente ideas sobre la educación argentina y señalando la necesidad de fortalecer la educación científica, para después presentar verdaderos programas sobre una nueva organización de la formación científica en la escuela y en la universidad.

¹⁹ La extensa obra se compone de dos tomos. El Tomo I fue elaborado por la SECONADE y el Tomo II por la Comisión de la OCDE. El Tomo I se compone de ocho capítulos con un amplio diagnóstico sobre el sistema educativo en todos sus niveles (pre-primaria-primaria-medio-superior y técnico), y jurisdicciones (nacional y provincial). Aborda los aspectos que considera más relevantes: la estructura del sistema educativo; la población escolar con datos de la matrícula y el egreso escolar; el rendimiento escolar, las características regionales y sociales, el personal docente y los edificios escolares, los gastos y recursos, el sistema de capacitación escolar y finalmente las bases para la elaboración de una política educacional. A su vez se define como la primera investigación sistemática con el fin de establecer las relaciones entre el sistema educativo, los recursos humanos y el desarrollo (CONADE, 1968: VII). En este texto se resalta que la disponibilidad de recursos humanos altamente capacitados y la investigación científica y tecnológica son los factores decisivos en el crecimiento económico (CONADE, 1968, p. VII). En el Tomo II se incluyen las proyecciones sobre la población escolar, y los requerimientos educacionales del período 1960-1980, con nutridos aportes de la educación comparada, asumiendo las características de un estudio de la oferta de la educación en el período proyectado. El mismo define dos objetivos centrales: estimar los alumnos matriculados hasta 1980 en los diferentes niveles de enseñanza y estimar la oferta de mano de obra calificada que proveerá el sistema escolar hasta 1980 (CONADE, 1968, p. 4). Centro Nacional de Información y Documentación Educativa CeNIDE, Biblioteca Nacional del Maestro, BNM.

²⁰ En una entrevista realizada a Fernández Lamarra, durante el año 2014, quien fuera

crecimiento de las grandes universidades era un problema como también la falta de desarrollo de algunas áreas del saber. Parte de la solución propuesta es la delimitación de los tamaños y cupos estudiantiles junto a la creación de nuevas universidades, con acento en las disciplinas de las ciencias básicas en pos de la profundización en investigación de esta área del saber. A su vez, el autor aporta datos cuantitativos de la población estudiantil y realiza algunas comparaciones y proyecciones respecto de la población general de la Argentina: entre otros, los bajos índices de graduación en relación a los ingresantes, los porcentajes de estudiantes por institución que se agrupan mayoritariamente en las universidades de la provincia de Buenos Aires (UBA-UNLP), las matrículas por carreras concentradas en las carreras profesionalistas o la cantidad de estudiantes egresados de la educación media (entre el 10% y 20% de los ingresantes a los estudios superiores, y los aspirantes a la universidad que no logran ingresar, que alcanza el 60% de éstos últimos²¹).

A la segunda versión del Plan Taquini (1970) se le suma el detalle de la instrumentalización, que el autor propone realizar a través de los análisis de factibilidad, que ya se encontraban en curso para ese momento. Este diseño del circuito administrativo y material de la aplicación de la propuesta, según la entrevista realizada a Alberto Taquini (h), se vio prontamente desbordada ante las innumerables solicitudes elevadas al

parte del equipo de trabajo de la Sección Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (SECONADE), aquel que realizó el célebre trabajo *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo* y referente actual en el ámbito nacional e internacional de la Gestión Educativa Superior, señala que este tipo de diagnósticos sistémicos eran nuevos para Latinoamérica en los sesenta y comprendían verdaderos aires de cambio en el diseño de las políticas públicas sobre educación. (...) lo llamaron la planificación integral de la educación. Integral de educación, integral ¿Por qué? Porque esta propuesta es un poco... sobre todo en esta primer etapa de la planificación, trata de superar lo que se había dado hasta esa época, incluso los (...) '40, '50 en todo América Latina, que eran las reformas educativas parciales, reforma de la formación docente, reforma de la educación rural, reforma de la formación de la escuela secundaria, reforma de..., es decir reforma de aspectos específicos de la educación, en los sesenta se intenta una reforma total, que llamaron integral y para eso debían hacer diagnósticos integrales y sistémicos (Entrevista a Fernández Lamarra, 2014).

²¹ En 1968 la Argentina contaba con 23 millones de habitantes y 222.000 estudiantes distribuidos en 9 universidades nacionales, 4 universidades provinciales y 12 universidades privadas. El índice de graduación era de 1 estudiante por 18 ingresantes. La Universidad de Buenos Aires y La Universidad de la Plata reunían el 60% de matrícula, correspondiendo 44% a la UBA y 16 % a la UNLP. La mayoría de los estudiantes se agrupaba en las carreras profesionalistas y sólo el 0.9 de estudiantes elegía una carrera de ciencias agrícolas, el 5% de Ciencias Naturales y Exactas y 8% a la Investigación pura. En 1962 hubo 59800 graduados de la escuela media, en 1963 este número aumentó a 94857, sin embargo, sólo en la UBA en 1963 de los postulantes ingresó el 38%. A su vez el número de graduados de la escuela media también se ve afectado, ya que sólo logra graduarse entre el 10% y 20% de la matrícula inicial (Taquini, 1972, p. 9).

Ministerio de Cultura y Educación, confeccionadas por las comisiones pro-universidad que emergieron en todo el país, en reclamo de la apertura de una universidad en sus ciudades de origen. No obstante, el autor reafirmó en este segundo texto del Plan la ubicación de las cinco universidades originales²².

4. Los estudios sobre el Onganiato o la dictadura de «La noche de los bastones largos»

El Plan Taquini encarna, paradójicamente, la intención del Onganiato, la dictadura de «La noche de los bastones largos», de apertura sistemática de universidades. Tal profusión de nuevas universidades sólo se repitió durante las gestiones democráticas de los dos gobiernos peronistas que se sucedieron a la experiencia alfonsinista: el de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y los de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015). Este aspecto provocó, en el desarrollo de la presente investigación, un acercamiento no sólo temático, sino también historiográfico, sobre los escasos estudios sobre la Revolución Argentina. Este problema de investigación es tratado por Valeria Galván y Florencia Ossuna (2014) como un aspecto central acerca de los estudios sobre el periodo.

Las autoras señalan la necesidad de distinguir la bibliografía sobre la temática en dos ejes temporales, temáticos y contextuales, tanto históricos

²² **Zona Sur del Gran Buenos Aires** (Universidad del Río de la Plata): Ubicada en una zona urbana de gran densidad de población, entre las ciudades de la Plata y Buenos Aires, no requiere para su funcionamiento la solución del problema del traslado de docentes y alumnos, no necesitándose, por lo tanto, la construcción actual de alojamientos. **Zona Oeste:** Ubicada entre Luján y Pilar. Esta zona geográfica representa el vértice del movimiento actual de población hacia el norte, estando facilitada su comunicación por la actual construcción del acceso norte y oeste, ramal Pilar, zona donde además concurren tres ferrocarriles y cuenta con buena intercomunicación. **Zona Norte** (Universidad del Paraná): Ubicada en Zárate. Punto fundamental en el movimiento norte-sur entre las ciudades de Rosario, San Nicolás, Campana y Buenos Aires, y de comunicación horizontal inmediata con el sur de la provincia de Entre Ríos por la construcción del Puente Zárate Brazo Largo. Esta Universidad, a la vez solucionará la expansión demográfica del Gran Buenos Aires, ofrecerá una importantísima posibilidad de desarrollo a las zonas del Delta Argentino. **Zona Pampeana** (Universidad Pampeana): La Universidad de Río IV está concebida con el objeto de solucionar dos problemas: el de la expansión demográfica de la Universidad de Córdoba y el de la integración tecnológica de la zona pampeana. **Zona Patagónica y Austral:** La Universidad Austral, con ubicación en el extremo sur de la Patagonia, tendrá el objeto de nacionalizar dicho territorio, establecer la conquista tecnológica del área y la del territorio antártico. Debe estar ubicado en la población más austral posible. Dado el estado actual del desarrollo de la zona, que no hace imperiosa la necesidad de contar con una universidad completa, ésta puede iniciar con algún instituto orientado hacia las ramas de mayor interés para la región: biología marina, ingeniería forestal, glaciología, geología, agricultura y ganadería, meteorología, etc. (Taquini, 2010, p. 21).

como historiográficos. En el primer conjunto de trabajos, al calor de los acontecimientos e inmediatamente posterior al retorno de la democracia, es posible identificar los emblemáticos textos de O'Donnell (1983, 2009), Rouquié (1983) y también de De Riz (2000). Sin embargo, Galván y Ossuna proponen, sin olvidar los aportes de estos importantes antecedentes, revisar los supuestos elaborados en estas investigaciones para elaborar nuevas miradas desde nuevos enfoques y preocupaciones historiográficas y contextuales, donde se abogue por la comprensión de este período como un campo de lucha de grupos políticos y religiosos en clave cultural.

Esta perspectiva permite poner en cuestión el debate sobre la modernidad en la Latinoamérica de los sesenta, donde la matriz política-religiosa se convierte en una lente más que sugerente, para analizar los procesos y actores del período, inscriptos en una trama compuesta «por mundos de coerción, conflicto y equilibrio entre *personas de acción* que se mueven entre los catolicismos, los nacionalismos, los liberalismos, los militarismos y las modernidades» (Galván & Osuna, 2012, p. 12).

Se podría afirmar que el Plan Taquini era una fuerte apuesta al desarrollo científico, elaborada por un grupo de científicos argentinos, atendiendo al desarrollo regional y nacional como así también al crecimiento demográfico en general y de la matrícula estudiantil universitaria en particular, con proyecciones hasta el año 1980. Más allá del fragor de los reclamos políticos y estudiantiles del período y las críticas hacia los interpretados sentidos descentralizadores y diversificadores del Plan Taquini, este aspecto es central para la comprensión de la propuesta debido a que la matrícula estudiantil universitaria argentina se había triplicado desde mediados de los años 40 hasta mediados de los años 50, llegando a 140.000 estudiantes y sobrepasado los 220.000 para 1965 (Buchbinder, 2005) sin el correlato de apertura de nuevas universidades para la atención de estos nuevos y estas nuevas estudiantes.

A pesar de las críticas realizadas al Plan, debido a que modificaba o ignoraba aspectos muy sensibles de la tradición reformista de la universidad argentina como los cupos o tamaños de las universidades, su propuesta logró una fuerte aceptación y apoyo en algunos sectores. Esto evidencia la importancia educativa y científica del mismo, aunque este último aspecto, que fue el *leitmotiv* de la propuesta, fue el primero que más rápidamente se diluyó en la aventura de la modernización autoritaria en la Argentina. Posiblemente la creación de universidades se asumió, desde los diversos actores sociales en pugna en ese momento, desde otras lecturas no necesariamente científicas en vinculación al desarrollo regional. Es posible identificar en la autoría del Plan, aunque corresponde a la pluma de Alberto Taquini (h), el aporte de un grupo de científicos argentinos,

del cual él era parte. Este grupo venía discutiendo y enriqueciendo, por lo menos desde una década antes, la propuesta de J. V. González de principio de siglo respecto del rol de las elites científicas e intelectuales en la expansión y consolidación de la producción científica nacional. Éstos sostenían la centralidad de la universidad argentina para lograr el desarrollo nacional desde los años cuarenta, pero recién después de la revolución libertadora, por los enfrentamientos con el peronismo debido a las identidades políticas y culturales en juego, además de distintos modos de entender la relación entre ciencia y desarrollo, comienzan a visibilizarse y concretarse medidas y políticas científicas, como fue el caso de la creación del CONICET en 1958.

Es posible advertir no sólo los fines concretos del Plan en relación a la organización de la producción científica sino también las dimensiones morales y políticas, que identifican a los científicos como grandes hombres al servicio de su pueblo desde su virtud, el conocimiento, observable en las palabras de Bernardo Houssay²³, aspecto analizado en profundidad por Monserrat (2000). Perteneían a la elite científica del más alto nivel en el país. No sólo elaboraron estas propuestas sino que también algunos de ellos se incorporaron a trabajar en el Estado para su desarrollo y aplicación. Como es el caso de Alberto Taquini (p) que asumió la dirección del recientemente creado Consejo de Ciencia y Tecnología del Onganiato. Las ideas de estos hombres de ciencia, sobre la organización de la producción científica nacional, asignaban un rol particular a la universidad pública y a la enseñanza de las ciencias en los ciclos básicos, que eran asumidos como los espacios naturales de la formación de los recursos humanos para el desarrollo nacional. En este marco, se comprende la intención de generar un «espíritu científico e industrial» en los jóvenes argentinos, que los alentó a aventurarse en la propuesta de la transformación de la enseñanza de las ciencias en el ciclo secundario y primario del Onganiato. Junto a los humanistas, en particular de la UBA, que también disputaban el espacio de la institución con los reformistas, que retornaron a la Universidad luego de 1955, «aún a costa de legitimar a los pedagogos católicos que los habían excluido previamente (durante el peronismo)» (Suasnábar, 2004, p. 172).

Agrupados tras la creencia de que la consolidación de la producción científica nacional, organizada a través de políticas públicas científicas y educativas, sería el camino de la salida del subdesarrollo para el país,

²³ Los grandes descubrimientos, las meditaciones del pensamiento en las artes, en las ciencias y en las letras, en una palabra, las diversas obras desinteresadas del espíritu y los centros de enseñanza destinados a hacerlas conocer, introducen en el cuerpo social entero el espíritu de discernimiento que somete todo un razonamiento severo, condena la ignorancia y destruye los prejuicios y los errores. Las ciencias elevan el nivel intelectual y el sentimiento moral de los pueblos. (Ciencia e Investigación, 1958, p. 418).

Suasnábar inscribe la *ambiciosa propuesta*²⁴ de Alberto Taquini (h) en el último momento del optimismo que abarcó los años que van desde 1955 a 1966, en los cuales el desarrollismo, una ciencia social más empírica y las teorías del capital humano y la planificación educativa como campo de conocimiento, circulaban y se debatían resignificados a la luz de la entendida oportunidad histórica que se abría para Latinoamérica. Planes como los de Taquini eran alentados por las agencias internacionales como la UNESCO, la OCDE y la OEA que promovían reformas educativas integrales en el marco de la apuesta por la modernización desarrollista, iniciada a mediados de los años cincuenta en la reconfiguración geopolítica norteamericana de posguerra. En este sentido, la creación del Instituto Nacional de Enseñanza de las Ciencias (INEC) en 1967 bajo la órbita del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología²⁵, se inscribe en esta línea fortaleciendo un aspecto en particular: la vinculación de la universidad y la escuela media. En el cual el trabajo de estos científicos se orientó a la reformulación de los programas de enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria y primaria. Pero para comprender la creación de este instituto es necesario considerar la reforma educativa emprendida durante el Onganiato en su conjunto, que asumió diversos modos en cada uno de los ciclos educativos. Existen diferencias entre las medidas aplicadas sobre la escuela primaria y secundaria, de los cambios impulsados sobre la universidad pública. Es posible afirmar que esto se debe a que el área educativa era un espacio de pugna entre diversos actores sociales que tenían identidades políticas, culturales e institucionales diferentes. A pesar de esto, se observan las articulaciones entre ambas transformaciones, principalmente en referencia a la promoción de la formación científica para el desarrollo nacional.

La transformación educativa impulsada por el Onganiato tuvo dos conjuntos institucionales claramente diferenciados, la escuela primaria y secundaria, por un lado, reformulada a tres ciclos y, por otro lado, a la universidad. La escuela secundaria fue el ámbito de aplicación de los cambios impulsados por el Ministerio de Cultura y Educación y la universidad por el Consejo de Ciencia y Tecnología, aunque éste último propuso también una reforma de los contenidos de la enseñanza de las ciencias en la escuela, a través del INEC, bajo su órbita. En las acciones del Consejo de Ciencia y Tecnología, bajo la dirección de Taquini padre, se inscribe el Plan Taquini de su hijo, que parte de considerar a la universidad como la institución de la radicación de la investigación científica nacional,

²⁴ La cursiva es del autor.

²⁵ Este Instituto contaba con de fondos CONICET, la Secretaria de Educación y Cultura y la Fundación Ford.

más que nada básica, reclamada desde tiempo antes, que a su vez, retoma y responde a necesidades educativas en el ciclo superior. Pero también, esta propuesta, sin duda, conmueve aspectos centrales en la constitución de la identidad institucional de la universidad pública argentina, como la organización interna de la universidad, la autonomía y la autarquía, que afectaba el legado reformista.

Entre las expresiones más urticantes pueden incluirse: los cupos de matrícula universitaria, la propuesta división de la UBA, las diversas opiniones vertidas en el texto del Plan Taquini sobre el ingreso de los estudiantes a la institución, las relaciones que se fundamentan entre masividad y deserción universitaria. Sin embargo, es posible advertir a través de los debates que tuvo el Plan en su momento, que las cuestiones restrictivas que planteaba estaban siendo discutidas en el marco del problema de la masividad estudiantil (incrementos de matrícula universitaria que se venían sucediendo desde los años cincuenta unido a los profundos cambios sociales ocurridos en el país). Estos aspectos del Plan, lo colocaron en un debate que no atendía a lo fundamental de la propuesta, que se conoció, según la bibliografía específica, como la Universidad Científica versus la Universidad de Masas.

5. Conclusiones

El Plan Taquini se construyó en la tracción de los debates sobre la constitución y consolidación de la trama científica del país en vinculación al desarrollo tecnológico nacional. El mismo asignaba un lugar central a la universidad pública argentina, posición de largo aliento y de factura nacional, tomando aportes de la planificación educativa como campo de conocimiento, en particular por la incidencia de las agencias internacionales como la UNESCO, la OCDE y la OEA, entre otras, en el marco de la apuesta de la modernización desarrollista (que comienza a mediados de los años cincuenta en Latinoamérica) en el contexto de la reconfiguración geopolítica de la hegemonía norteamericana de posguerra.

Repensando el Plan Taquini, es necesario colocarlo en el cruce de diversos aportes o tensiones. Las líneas que orientarían su definición, serían tres matrices que se reconfiguraron bajo el contexto nacional e internacional en los cuales se elaboró y finalmente se aplicó. Es fundamental considerar la mirada planificadora y desarrollista de la conjunción de la ciencia y la educación, cercana a los discursos de las agencias internacionales de conocimiento (y posteriormente de financiamiento), como también sus características restrictivas en lo político debido a la ausencia de pronunciamientos sobre el cogobierno estudiantil, que lo enfrentó a las

dimensiones políticas de la tradición reformista de la universidad pública argentina y por supuesto el corazón central de la propuesta desde sus bases científicas, que subrayaba la necesidad de formar un cuerpo de científicos estable y de calidad, una elite meritocrática de la producción científica nacional para el desarrollo.

Con estas tres dimensiones podríamos comenzar a esbozar el Plan Taquini: científico en su fundamento, restrictivo en su esencia política, y funcional para el desarrollo regional y productivo del país, es decir, estas serían las dimensiones para pensar sus marcos de elaboración y discusión, como también considerar las limitaciones al desarrollo del mismo que impusieron el contexto político y cultural, como los actores en juego, que de alguna manera desbordaron la propuesta científica y educativa original del plan.

6. Referencias

- Buchbinder, P. (2008). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Califa, J. (2014). *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA, 1943-1966*. Buenos Aires: EUDEBA.
- De Luca R. (2006). La Reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia. *Razón y Revolución*, (15), pp.165-182.
- De Riz, L. (2000). *La política en suspenso, 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.
- Feld, A. (2015). *Ciencia y Política (s) en la Argentina, 1943-1983*. Buenos Aires: UNQUI.
- Galván, V., & Osuna, F. (Comps.). (2012). *Política y Cultura durante el «Onganiato». Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)*. Rosario: Prohistoria.
- Giorgi, G. (2012). Refundar la sociedad. El comunitarismo como política de estado en el gobierno de Onganía. In V. Galván & F. Osuna (Comps.), *Política y Cultura durante el «Onganiato». Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)* (pp. 119-140). Rosario: Prohistoria.
- Halperín Donghi, T. (1994). *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires: Ariel.

- Imaz, J. L. (1966). Una hipotética elite política. In AA.VV. (Instituto de Ciencia Política de la Universidad del Salvador), *La «Revolución Argentina». Análisis y prospectiva*. Buenos Aires: Depalma.
- Kreimer, P., Thomas, H., Rossini, P., & Lalouf, A. (Eds.). (2004). *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Buenos Aires: UNTREF.
- Laguado Luca, A. (2011). *La construcción de la cuestión social. El desarrollismo post-peronista*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Montserrat, M. (Comp.). (2000). *La Ciencia en la Argentina entre siglos. Textos, Contextos e Instituciones*. Buenos Aires: Manantial.
- Morero, S., Eidelman, A. & Lichtman, G. (2002). *La noche de los bastones largos*. Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- O'Donnell, G. (1982). *1966-1973. El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Belgrano.
- O'Donnell, G. (1972). *Modernización y autoritarismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Portantiero, J. C. (1986). Economía y política en la crisis argentina (1958-1973). In W. Ansaldi & J. L. Moreno (Comps.), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*. Buenos Aires: Cántaro.
- Puiggrós, A. (1997). (Dir.) *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2012). La política educativa del 'Onganiato': la reforma y el apoyo de los católicos. In V. Galván & F. Osuna (Comps.), *Política y Cultura durante el «Onganiato». Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)* (pp. 157-176). Rosario: Prohistoria.
- Rovelli, L. (2007). La Universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años 1970. *Historia de la Educación. Anuario*, (7), pp. 291-308.
- S/D. (1966). *La política económica del gobierno constitucional* [Presentación de Arturo Illia]. Buenos Aires: S/D.
- Selser, G. (1987). *El Onganiato (I) La espada y el hisopo*. Buenos Aires: Hyspamerica.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.

- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). In A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.
- Rouquié, A. (1982). *Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina. II 1943-1973*. Buenos Aires: EMECÉ.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: PUNTOSUR.
- Smulovitz, C. (1993). La eficacia como crítica y utopía. Notas sobre la caída de Illia. *Desarrollo Económico*, 33(131), pp. 141-165.
- Taroncher, M. A. (2002). El semanario *Azul y Blanco* y la *Revolución Argentina*: anticomunismo y anti-reformismo en la intervención a la UBA. *Revista Estudios Ibero Americanos*, (1), pp. 1-31.
- Taroncher, M. A. (2009). *La caída de Illia. La trama oculta del poder mediático*. Buenos Aires: Vergara.
- Terán, O. (1993). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1955-1966*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Tcach, C. (2003). Golpes, proscripciones y partidos políticos. In: D. James (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Violencia, proscripción, autoritarismo (1955-1976)*. Tomo IX. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tcach, C., & Rodríguez, C. (2006). *Arturo Illia. Un sueño breve. El rol del peronismo y los Estados Unidos en el golpe militar de 1966*. Buenos Aires: Edhasa.
- Taquini, A. (2010). *Nuevas Universidades para un nuevo País y la Educación Superior de 1968-2010*. Buenos Aires: Estrada.
- Verbitsky, H. (1987). *Medio Siglo de Proclamas Militares*. Buenos Aires: EDITORA/12.
- Zysman, A. (2014). La reforma educativa del onganiato. Apuntes para la reconstrucción del debate pedagógico. Ponencia presentada en las *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de La Educación*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Servicios de inteligencia, violencia política y terrorismo de Estado en las universidades argentinas (1974-1983)

Laura Graciela Rodríguez

1. Introducción

En este capítulo presentamos una temática poco explorada aún, consistente en la manera en que operaron los servicios de inteligencia dentro de las universidades en las décadas de 1970 y 1980¹. Las universidades públicas argentinas resultaron intervenidas varias veces a lo largo del siglo XX (1930, 1943, 1946, 1955, 1966, 1973, 1975, 1976), con distintos propósitos². Desde principios de los años de 1960

¹ Sin ánimos de ser exhaustivos, mencionaremos algunos trabajos sobre los servicios de inteligencia. Existen estudios acerca de cómo funcionaron los servicios dentro del Ministerio de Educación en el marco del «Operativo Claridad» (Avellaneda, 1986; Invernizzi y Gociol, 2002; Novaro y Palermo, 2003; Ansaldi, 2004). Otros han visto cómo fueron perseguidas ciertas personalidades de la cultura (Funes, 2007), y de qué manera operaron dentro de las escuelas (García, 2017; González Canosa, 2011). Otras investigaciones más generales han dado cuenta de qué forma trabajaban los servicios de inteligencia a nivel provincial (Águila, 2013; Montero, 2016; Kahan, 2007) y sobre los trabajadores (Zapata, 2009).

² Como desarrollaremos más adelante, aquí sólo estamos contando las intervenciones a la totalidad de las universidades. Del período que nos ocupa, mencionamos el decreto de 1973 y la ley de 1975. Entre ambas normas hubo una serie de intervenciones y suspensiones a las intervenciones dirigidas a las distintas universidades por separado.

las Fuerzas Armadas y ciertos referentes de la derecha comenzaron a visualizar a la universidad y en especial a algunas Facultades y carreras como centros de «infiltración revolucionaria» en el marco de la doctrina de seguridad nacional y la doctrina francesa de guerra contrainsurgente³. Por ejemplo, uno de ellos explicaba que la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional [en adelante UN] de Buenos Aires se hallaba a principios de 1970 «prácticamente en pie de guerra» y que «el desorden universitario no parecía tener fin» (Landívar, 1980, pp. 9 y 37). En efecto, los enfrentamientos entre la policía y los estudiantes adquirieron una violencia creciente a la llegada de la dictadura de la «Revolución Argentina» (1966-1973). Los casos más conocidos de universitarios que murieron en el medio de movilizaciones de protesta fueron los de Santiago Pampillón (estudiante de la UN de Córdoba, 1966); Juan José Cabral (estudiante de la UN del Nordeste, mayo 1969); Adolfo Ramón Bello (estudiante de la UN de Rosario, 1969) y Víctor Villalba (estudiante de la UN de Tucumán, 1972). En 1971 se produjo el asesinato de Silvia Filler, estudiante de la Universidad Provincial de Mar del Plata en manos del grupo parapolicial llamado Concentración Nacional Universitaria (CNU)⁴.

Sin embargo, los estudios coinciden en señalar que fue durante el período democrático del tercer gobierno peronista (1973-76) y, particularmente, durante las gestiones de los ministros Oscar Ivanissevich (1974-1975) y Pedro J. Arrighi (1975-1976) cuando se impusieron mayores restricciones a la autonomía universitaria y se practicó sistemáticamente el ejercicio de la violencia sobre sus autoridades, profesores, investigadores, estudiantes, graduados y empleados, muchos de los cuales fueron objeto de cesantías, expulsiones, exilios forzados o se contaron entre las personas asesinadas o desaparecidas en manos de grupos parapoliciales o de civiles armados (Buchbinder, 2005; Soprano y Garatte, 2011). El 24 de marzo de 1976 se inició una etapa sustancialmente diferente porque fueron los agentes de las Fuerzas Armadas en coordinación con las policías Federal y de las provincias quienes organizaron desde el Estado una represión

³ Distintas investigaciones han mostrado cómo el Estado argentino fue diseñando leyes y decretos de corte represivo en diferentes épocas. El inicio de este proceso de más largo plazo se dio durante el gobierno de Arturo Frondizi con la aprobación en 1958 del Plan CONINTES, que fue desarticulado posteriormente. Durante la quinta dictadura (1966-1973) que se inició con el general Juan Carlos Onganía, se sancionaron una serie de normas en esta misma dirección. El presidente Cámpora (1973) derogó buena parte de este corpus, para volver a reeditarse poco tiempo después. Ver Franco (2012); Águila (2013); Ranalletti y Pontoriero (2010).

⁴ Sobre la Universidad de Mar del Plata en esos años, ver, entre otros, Díaz y Gil (2014).

sistemática que elevó el número de las víctimas universitarias a niveles nunca vistos⁵.

Ahora bien, en este artículo nos proponemos analizar lo ocurrido en las universidades nacionales entre 1974 y 1983, a partir de la lectura de distintos tipos de informes de inteligencia – producidos por la Gendarmería Nacional (que en esos años dependía del Ejército), la Policía Federal y el Ejército- mostraremos quiénes estaban a cargo de las tareas de inteligencia en las universidades, cómo colaboraban entre sí las distintas Fuerzas y qué acciones se derivaban de dichos informes. A lo largo de seis apartados, resumiremos en primer lugar, los hechos más relevantes que se dieron durante el tercer gobierno peronista (1973-1976) con el objetivo de poder contextualizar mejor lo sucedido en dos universidades nacionales: del Nordeste y Lomas de Zamora, que trataremos en el segundo apartado.⁶ Seguidamente hablaremos de las bases ideológicas de la represión durante el Proceso de Reorganización Nacional [en adelante PRN] y a continuación presentaremos la manera en que los servicios de inteligencia de la Gendarmería Nacional realizaron el «fichaje» a más de 20.000 alumnos en la UN del Nordeste. En el quinto apartado reseñaremos el rol que cumplió uno de los máximos responsables de las tareas de inteligencia en el área educativa de esos años, el coronel del Ejército Agustín C. Valladares. Por último, describiremos los seguimientos que hicieron los servicios a los casos de «rehabilitaciones» y concursos docentes y haremos referencia a una propuesta que hizo la Fuerza Aérea de hacerle un homenaje a los rectores por la labor de «depuración» cumplida.

2. Las universidades durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)

El ministro Jorge Taiana (1973-74) intentó llevar a cabo un proyecto para la «Reconstrucción y Liberación Nacional» y recibió el decidido apoyo de la Tendencia Revolucionaria y la Juventud Universitaria Peronista

⁵ En esos años existían dos conjuntos de universidades: las más grandes y antiguas en Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán, Litoral, Cuyo, Nordeste, Tecnológica, Sur y Rosario; y el grupo de las nuevas que se fundaron entre 1971 y 1975: Comahue y Río Cuarto (1971); Catamarca, Lomas de Zamora, Luján y Salta (1972); Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, de la Patagonia, Misiones, San Juan, San Luis y Santiago del Estero (1973); Centro de la provincia de Buenos Aires (1974); y Mar del Plata (1975). Buchbinder (2005, pp. 201-2).

⁶ El acceso a los informes de inteligencia durante la dictadura todavía es difícil y muchos de esos documentos se han destruido. Trabajaremos estos dos casos porque tuvimos un acceso especial gracias a María Laura Guembe y Martín Mastoriakis. Dichos informes fueron consultados en la Dirección Nacional de Derechos Humanos del Ministerio de Seguridad.

(JUP). Entre otras medidas, dispuso la intervención de las universidades (decreto 35) y el ingreso irrestricto para el año 1974. Con la reelección del presidente Juan D. Perón comenzaron las acusaciones a Taiana de «proteger» a la «izquierda» peronista y «marxista». A fines de 1973 y después del asesinato de un importante sindicalista, Perón convocó a que el Movimiento Nacional Justicialista fuese custodiado por las «fuerzas de seguridad» internas (Servetto, 2010; Franco, 2012). El resultado fue que cobraron impulso organizaciones como la «Triple A» (Alianza Anticomunista Argentina), una organización parapolicial conformada por el Subjefe de la Policía Federal (Alberto Villar) y la custodia del Ministerio de Bienestar Social a cargo de José López Rega (González Jansen, 1986). A las declaraciones sobre la necesidad de realizar la «depuración interna», se le sumarían toda una serie de medidas tendientes a aumentar la represión legal como las modificaciones al Código Penal, el empleo de la Gendarmería para custodiar las fábricas, la creación de un Consejo de Seguridad Nacional, la Ley de Prescindibilidad y la Ley de Asociaciones Profesionales (Franco, 2012).

A fines de 1973, en el medio de la campaña electoral para elegir a las autoridades de los centros estudiantiles en todo el país, se sucedían hechos de violencia armada en distintas ciudades. Unos meses después se aprobaba la Ley Universitaria 20.654 (marzo 1974), que, entre otras cosas, disponía la gratuidad y la inclusión de los estudiantes y trabajadores no docentes en el gobierno de la universidad, al tiempo que prohibía toda actividad político- partidaria por parte de estudiantes y docentes (Buchbinder, 2014). Después del fallecimiento de Perón, la presidenta María Estela Martínez le pidió la renuncia al ministro Taiana, lo que generó una serie de movilizaciones a favor y en contra de estudiantes y profesores en varias universidades. Asumió en su lugar el médico católico de derecha Oscar Ivanissevich, quien denominó su propia gestión como la «misión Ivanissevich». En un acto oficial dijo:

nuestra línea de conducta no admite desviaciones. Estamos con Cristo y no estamos en contra de nadie [...] a esta verticalidad le hemos entregado nuestras vidas y no nos someteremos a nadie. Es la doctrina de la Iglesia y no cejaremos mientras Dios nos mantenga erguidos (*Clarín*, 19/11/1974, p. 16).

La Ley Universitaria había dispuesto un plazo para que comenzara la «normalización» en las universidades, es decir, el fin de la intervención y la posibilidad de que las Asambleas comenzaran a funcionar para elegir a sus propias autoridades. Nada de esto ocurrió y entre 1974 y 1975 se dictaron sendos decretos prorrogando las intervenciones. Además, en noviembre de 1974 se estableció el estado de sitio que legalizó la

presencia de las Fuerzas Armadas, de seguridad y los organismos de inteligencia dentro de las universidades. Esto cambió sustancialmente el clima interno, se multiplicaron los hechos de violencia armada dentro y fuera de las casas de estudio y la arbitrariedad en los manejos de parte de las autoridades: haciendo una interpretación libre de la Ley Universitaria, justificaron la cesantía de cientos de profesores, al tiempo que se negaban a implementar la norma e incluso buscaron modificarla (Rodríguez, 2015).

A mediados de 1975 y como consecuencia directa de la «misión Ivanissevich» los delegados de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina [en adelante CTERA] calculaban que se habían producido 15.000 cesantías entre docentes universitarios y profesores de enseñanza media de colegios dependientes de las universidades (CTERA, 1975). El ministro también promovió el nombramiento de «celadores» y se calculaba que en la UBA fueron más de 1.600 personas las que desempeñaron funciones de vigilancia de marcado carácter represivo.

En agosto de 1975 fue nombrado ministro de educación Pedro J. Arrighi. En su primer discurso se declaró amigo de Ivanissevich, se auto definió como un hombre «profundamente católico» que esperaba imponer una política del «orden y despolitización». Por su parte, el decano de la Facultad de Exactas de la UN de Buenos Aires (UBA) Enrique Cantilo, explicó que el problema universitario era ante todo un «problema de la policía». Si no había policía, no podía haber trabajo docente ni de investigación. Se declaró católico militante y dijo que era necesario «contar con personal uniformado dentro del recinto de la Facultad» (*Clarín*, 29/11/1975, p. 20). Si bien el ministro Arrighi dictaminó la finalización de algunas intervenciones y comenzaron a designarse los «rectores normalizadores», esta acción duró poco, ya que en octubre por Ley 21.219 se volvió a prorrogar el plazo de la normalización de todas las universidades nacionales hasta el 31 de agosto de 1976 (Rodríguez, 2015). Otra situación que agudizó los conflictos del período fue la alta rotación de rectores, ya que en la mayoría de las universidades hubo tres y en nueve universidades, más de tres. Cada vez que había nuevos nombramientos, se producían manifestaciones de distinto tipo de parte de estudiantes y profesores (Rodríguez, 2015).

A diferencia de los años anteriores donde los estudiantes fueron en su mayoría asesinados por la policía en manifestaciones callejeras, en este período casi todas las muertes fueron ejecutadas por civiles y/o policías nucleados en agrupaciones que asesinaron selectivamente a profesores, alumnos y trabajadores universitarios a los que consideraban «marxistas». Las agrupaciones más conocidas que operaban en la universidad eran la Concentración Nacional Universitaria (CNU), el Comando de Organización y la Alianza Libertadora Nacionalista, entre otras. Mencionaremos en orden

cronológico algunos de los asesinatos que se sucedieron en esos años: Hugo Pedro Hansem (estudiante UN de Lomas de Zamora, abril 1974); Rodolfo Ortega Peña (profesor de la UBA, julio 1974); Félix Navazo y Martín Salas (militantes de la CNU de La Plata, julio y agosto 1974); Silvio Frondizi (profesor de la UBA, septiembre 1974) y su yerno Luis Ángel Mendiburu (profesor Universidad Tecnológica Nacional); Rodolfo F. Achem y Carlos A. Miguel (trabajadores de la UN de La Plata, octubre 1974); David «Watu» Cilleruelo (estudiante de Ingeniería de la UN del Sur, abril 1975); Guillermo Savloff (profesor UN de La Plata, enero 1976); Susana Bermejillo y Mario Jorge Susso (egresada y estudiante respectivamente de la UN de Cuyo); Ernesto Piantoni (CNU- Mar del Plata, 20 marzo 1975); cinco militantes de la JUP- Mar del Plata, (21 de marzo 1975) y María del Carmen Maggi (decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Mar del Plata, marzo 1976). El rector de la UBA Raúl Laguzzi debió exiliarse luego de sufrir un atentado que le costó la vida a su hijo. En suma, este era el marco general en el que se sucedieron las acciones de inteligencia en las UN del Nordeste y Lomas de Zamora que relataremos a continuación.

3. Las UN del Nordeste y Lomas de Zamora entre 1973 y 1976

La UN del Nordeste tenía sedes en las ciudades de Corrientes (provincia de Corrientes) y Resistencia (provincia de Chaco). Como dijimos antes, el 15 de mayo de 1969 la policía de Corrientes reprimió violentamente una marcha de estudiantes en la cual resultó asesinado el alumno Juan José Cabral. El primer registro que obtuvimos de las actividades de inteligencia que realizaba la Gendarmería Nacional [en adelante GN] en esa universidad es de mayo de 1971, donde se mencionaba que por el aniversario de la muerte del estudiante Cabral distintas agrupaciones habían realizado un acto, aunque concluía que no había existido «alteración al orden ni enfrentamiento con la policía». Al año siguiente, los efectivos llamaron a declarar a los estudiantes de la Federación de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI) y la Tendencia Universitaria Popular Antimperialista y Combativa (TUPAC), porque habían tomado el rectorado solicitando la eliminación de los cursillos de ingreso, el ingreso de estudiantes que no estaban anotados y el levantamiento de la suspensión de algunos estudiantes (GN, 15/03/1972)⁷. Unos meses después, la Fuerza respondió a una denuncia del vicerrector de la universidad y detuvo a cinco estudiantes

⁷ FAUDI estaba ligada al Partido Comunista Revolucionario (PCR) y la TUPAC a Vanguardia Comunista (VC). Sobre la UN del Nordeste en esos años, ver Millán (2006).

de la Facultad de Derecho de Corrientes que habrían «menospreciado la bandera nacional», infringiendo la Ley 17.401 (GN, 1/09/1972).

La violencia que ejercían los grupos de la derecha peronista también se hizo sentir en esa casa de estudios⁸. A fines de 1973, en el medio de la campaña electoral para elegir a las autoridades de los centros estudiantiles en todo el país, un grupo perteneciente al Comando de Organización atacó con armas de fuego y cachiporras a estudiantes de la universidad que se manifestaban en solidaridad con Chile (*Clarín*, 19/09/1973, p. 19).

En abril de 1974 el rector de la universidad solicitó refuerzos al personal de seguridad del rectorado ante otra posible toma de los estudiantes (GN, 2/04/1974). En octubre se inició un sumario por los daños ocasionados al comedor universitario y por «incitación a la violencia». El imputado fue un estudiante al que acusaron porque había estado en el comedor ese día «instigando a los comensales» y repudiando a las autoridades universitarias. Luego, decía el informe de la GN, «desconocidos» empezaron a arrojar «proyectiles de todo tipo que extraían de sillas que rompieron, panes, bandejas, maderos, comida y hasta una paleta de ventilador que destruyeron con un palo» (GN, 26/10/1974).

Después de declarado el estado de sitio en noviembre de 1974, las autoridades universitarias estaban obligadas a informar todas las actividades que se realizaban en las casas de estudio. Siguiendo estas directivas, el decano normalizador de la Facultad de Ciencias Exactas se dirigió al jefe de la delegación de la GN- Corrientes para acercar los detalles de la realización del II Congreso Nacional de Estudiantes de Agrimensura organizado por el Centro de Estudiantes de Agrimensura a realizarse a fines de ese mes (GN, 11/11/1974).

En abril de 1975 el jefe de Departamento de Estudio de la Facultad de Derecho denunció ante la GN que estando en la Facultad recibió un panfleto firmado por el «Comando Operativo Reconstrucción Peronista», donde se lo amenazaba. Explicaba que luego de leerlo salió rápidamente a la vereda y se encontró con el estudiante que los estaba repartiendo (GN, 9/04/1975). En el informe se transcribía el contenido del mencionado panfleto que terminaba con «las palabras del General Perón: ... El mejor enemigo es el enemigo muerto. Caiga quien caiga y cueste lo que cueste. Venceremos». Finalmente, la GN informaba que el responsable estaba detenido.

Ese mismo mes, el jefe de la subunidad daba cuenta de la escalada de la represión estatal. Pedía a sus superiores: «Dada la situación estudiantil que actualmente vive esta subunidad, que origina que casi a diario se deban realizar intervenciones en el rectorado y sus seis Facultades (12.500

⁸ Sobre la derecha peronista, ver, entre otros a Besoky (2014).

estudiantes), solicito urgentemente provisión especial de seis equipos lanza gases con granadas operación instrucción, cascos contra disturbios y dos megáfonos» (GN, 11/04/1975). Hacia agosto de 1975, la GN siguió todos los actos que se hicieron relacionados con los «hechos de Trelew»⁹. En el informe se decía que detuvieron a «dos activistas de izquierda» que habían sido previamente suspendidos por disposición del rector.

El comandante en jefe de la sección Corrientes de GN advertía en otro escrito que se había designado a Adolfo Torresagasti como rector normalizador (8/09/1975). Este texto mostraba las tareas de seguimiento que realizaban los gendarmes sobre las máximas autoridades de la universidad, aunque en este caso parecía no haber acuerdo entre las distintas Fuerzas: la policía del Chaco decía que Torresagasti militaba en Montoneros pero el comandante explicaba que se lo había manifestado «de palabra» y «no por escrito». La Policía Federal también le había sugerido que era Montonero y otro grupo, «el 124», le había dicho que era un «fuerte anticomunista». El comandante seguía explicando que el Servicio de Inteligencia del Estado [en adelante SIDE] local «mandó un mensaje a Buenos Aires señalando la inconveniencia de nombrarlo» hasta tanto se recopilasen «mayores antecedentes dado las dudas existentes sobre su ideología». Esa agencia sostenía que «el nombrado ha estado en la línea revolucionaria peronista». Cabe aclarar que a pesar de estas informaciones contradictorias alrededor de la ideología del rector, Torresagasti fue confirmado en el cargo.

Avanzado el año, se informaba sobre amenazas y explosiones de artefactos en los domicilios particulares de los rectores, decanos o profesores. En ocasiones las denuncias se hacían ante la Policía Federal y eran seguidas por la GN. Un decano denunció ante la Policía que lo obligaron a dejar el cargo en un plazo de 24 horas y un docente de Medicina hizo saber que él y su familia habían sido objetos de amenazas por teléfono y carta. Los efectivos de la GN concluían que habían sido estudiantes de FAUDI o Franja Morada, y nunca mencionaban la posibilidad de que fuesen grupos vinculados a organizaciones como la Triple A.

En otra oportunidad, la GN pidió información al decano de la Facultad de Veterinaria y a los responsables de la Secretaría Académica y del Departamento de Asuntos Estudiantiles, sobre los horarios y fechas en los cuales concurrían una serie de estudiantes. Los funcionarios universitarios

⁹ Esta expresión hace referencia a los hechos conocidos como «la masacre de Trelew» ocurrida el 22 de agosto de 1972, cuando 16 miembros de distintas organizaciones armadas que estaban presos en el penal de Rawson intentaron fugarse, fueron capturados y asesinados por marinos de la Base Aeronaval «Almirante Zar» dependiente de la Armada Argentina ubicada cerca de la ciudad de Trelew, provincia de Chubut.

les alcanzaron un detallado listado de cinco hojas adonde estaban los nombres, las materias que cursaban y qué notas habían sacado (GN, 27/10/1975). Solía ser frecuente que luego el jefe de la GN le enviara una nota al jefe de la delegación de la SIDE de Corrientes para solicitar información sobre las personas de la lista.

En relación a la UN de Lomas de Zamora, ubicada en la provincia de Buenos Aires, los documentos muestran que allí no hubo presencia de la GN sino que operaron con exclusividad los efectivos de la Policía Federal [en adelante PF]. Como ya relatamos, en abril de 1974 se produjo el asesinato del estudiante Hansem. El hecho ocurrió cuando se sucedían protestas de estudiantes en «demostración de repudio a las nuevas autoridades» y adhesión «a los delegados interventores». Los alumnos habían tomado el rectorado en contra la designación del rector Osvaldo M. Bezzi y pedían la continuidad de Pedro E. Bustos. Al atardecer, unos hombres vestidos de civil se bajaron de un auto que estacionó frente a la universidad y asesinaron de ocho balazos al estudiante (*Clarín*, 2/04/1974, p. 17). El ministro Taiana condenó el hecho y realizó «un llamado a todos los argentinos para desterrar cualquier tipo de violencia» (*Clarín*, 2/04/1974, p. 17). Luego Taiana hizo renunciar a Bezzi y nombró a Julio César A. Raffo, con el acuerdo de los estudiantes. El ministro Oscar Ivanissevich desplazó a Raffo y designó en febrero a Luis Vitar.

En agosto de 1975 la Policía Federal hizo varias «averiguaciones» para «detectar en detalle el grado de compromiso de un numeroso grupo de estudiantes y ex alumnos» de la universidad que preparaban «acciones de propaganda extremista» a llevarse a cabo el día 22 de agosto, «fecha en que los grupos más radicalizados» recordaban «los sucesos de Trelew». Los policías informaron que el día 20 de agosto habían recibido un llamado telefónico del rector de la Universidad de Lomas de Zamora, Luis Vitar, para que fuese un policía a su despacho. En presencia del rector y tres secretarios, el funcionario explicó que la universidad poseía tres Facultades y unos 5.100 alumnos (PF, 8/09/1975). Desde hacía un tiempo, continuaba, había estudiantes que instigaban al estudiantado a tomar medidas de fuerza tales como «no concurrir masivamente a clase, o apoderarse de las instalaciones realizando pegatinas, volanteadas e inscripciones de distintas agrupaciones: Montoneros, Juventud Guevarista y Juventud Peronista», entre otras. Además, formaban piquetes, en algunas oportunidades se hallaban armados y amenazaban a los estudiantes, a los profesores, al rector y decanos. Esas amenazas eran públicas y algunos estudiantes dejaban de concurrir a clase, decía el rector, «temiendo por su integridad física». Luego de este relato, el máximo responsable de la Universidad le

explicó al efectivo de la PF que tenía identificado a los «agitadores» y le entregó todos los datos.

El 21 de agosto la PF se «constituyó en el domicilio de los acusados» secuestrando revistas de Montoneros, calcomanías, cuadernillos impresos, panfletos, un libro de Mao, dos revistas *El Combatiente* y una revista *Evita Montonera* (PF, 8/09/1975). Posteriormente y en base a «declaraciones recogidas de los interrogatorios» se procedió a la detención de cuatro militantes más. Seguidamente, los policías detuvieron a un sociólogo de 24 años con «abundante cantidad de material bibliográfico» relacionado con la organización Montoneros, sobres «listos para su distribución con textos amenazantes destinados a personal de esta Policía y sellos de la organización extremista». El sociólogo «era considerado como pieza fundamental dentro del grupo ya que su misión era elaborar los planes para desatar una llamada guerra psicológica, y destruir síquicamente al personal de las distintas fuerzas de seguridad».

Uno de los detenidos recordaba de esta manera el operativo:

A mi casa llegan fuerzas de civil -describe el inicio de su pesadilla, Jatar- Los tipos saltaron la pared del frente y comenzaron a golpear la puerta de la cocina. Yo vivía con mi hermana que les abrió. Le preguntaron si era Jatar y si estudiaba a lo que ella respondió afirmativamente porque estaba haciendo el Profesorado de Matemáticas. Yo desde la pieza escucho que le dicen: 'nos tiene que acompañar', entonces salí y les dije que me buscaban a mí. Los captores no encontraron las armas que buscaban, tampoco información sobre el paradero de Julio Molina. Sólo se llevaron panfletos y a Mónica, a quien metieron dentro de uno de los tres Ford Falcon que estaban en la puerta y comenzaron a recorrer las calles de Temperley en busca de Molina¹⁰.

Otro testigo reconstruía de esta manera lo sucedido:

Yo escuchaba por la radio que eran todos allanamientos solicitados por Vitar [...] Los Falcon se dirigieron hasta la comisaría de Avellaneda y me metieron en una sala con muchos estudiantes de Lomas. Había gente parada, sentada en el piso. Muchos eran adherentes que, si bien apoyaron la lucha, no eran militantes. Evidentemente la redada había sido grande con el propósito de seleccionar a unos cuantos para luego seleccionar. A los detenidos les tomaron los datos y huellas personales. Sabíamos que, por lo menos, estábamos legales¹¹.

A la mayoría de los detenidos los liberaron después. Los dos estudiantes desaparecidos que tiene la universidad -Ernesto Torres y Jorge Brinoli, alumnos de Ciencias Agrarias y trabajadores- no tuvieron relación

¹⁰ Recuperado el 2 de enero de 2015 de <https://memoriasocialesunlz.wordpress.com/investigacion>

¹¹ Recuperado el 2 de enero de 2015 de <https://memoriasocialesunlz.wordpress.com/investigacion>

directa con este hecho. En dictadura, las autoridades estigmatizaban a la universidad en razón de «su pasado». En una reunión con los militares, el ministro de educación afirmó que esa casa de estudios no tenía «buena fama», porque [entre 1973 y 1976] «la subversión» había hecho «pie» y «hubo muchas familias que en determinado momento perdieron a sus hijos porque fueron captados por la guerrilla por el solo hecho de ser alumnos de Lomas de Zamora»¹².

4. Las bases ideológicas de la represión en las universidades (1976-1983)

Con el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, las políticas diseñadas para la universidad desde el Ministerio de Cultura y Educación se concentraron en el control ideológico y la represión hacia las personas, la prohibición de autores, editoriales y contenidos de diferentes tipos de textos (Kaufmann, 2017; Invernizzi y Gociol, 2002). En base a un diagnóstico que afirmaba que existía un «excesivo» número de universidades y alumnos, se plantearon medidas para reducir la matrícula por medio de la restricción al ingreso con la implementación de los cupos y exámenes eliminatorios, el arancelamiento de diversos trámites administrativos y la supresión o fusión de casas de estudios, Facultades y carreras (Rodríguez, 2015)¹³. El resultado fue una disminución significativa de la matrícula estudiantil en las universidades más antiguas y ubicadas en los grandes centros urbanos, y un leve pero sostenido aumento en las privadas.¹⁴ En un contexto de disminución del presupuesto se desplazó la investigación

¹² *Actas de la Comisión de Asesoramiento Legislativo*, Plenario 13 febrero 1980, Archivo Fuerza Aérea.

¹³ El 29 de marzo de 1976 se publicó una resolución que ordenaba el cese en sus funciones de los rectores, Consejos y demás cuerpos colegiados directivos. Se designaron «delegados militares» o «interventores» al frente de las 26 Universidades Nacionales siguiendo el mismo criterio de distribución tripartito entre las Fuerzas, que en términos generales se cumplió en todos los ámbitos de gobierno y era coherente con el control territorial que cada Fuerza poseía o se atribuía sobre el territorio nacional: 12 universidades fueron puestas bajo el mando del Ejército, 7 de la Armada y 7 de Fuerza Aérea. El Ejército nombró delegados en: Tucumán; Jujuy; Catamarca; Salta; La Pampa; Luján; Rosario; Comahue; Nordeste; Misiones; San Juan y Litoral. La Armada controlaba las universidades de: Buenos Aires; La Plata; Lomas de Zamora; Mardel; Santiago del Estero; Sur y Patagonia. La Fuerza Aérea designó interventores en: Córdoba; Entre Ríos; Río Cuarto; Centro de Buenos Aires; Cuyo; San Luis y en la Tecnológica

¹⁴ Buchbinder destaca que en 1976 el sistema universitario privado concentraba a unos 58.000 estudiantes y en 1982 esa cantidad llegó a 75.000. Entre 1983 y 1989, el peso del sector privado en la matrícula universitaria volvió a disminuir de un 19 % a un 10 %. Buchbinder (2005).

hacia ámbitos extra-universitarios como los Institutos, resignando su calidad particularmente en el área de las Ciencias Sociales (Vessuri, 1992; Pagano, 2004; Bekerman, 2009; Rodríguez, 2015a). La sanción de la Ley Universitaria en 1980 que, entre otras, instauró el arancel, no hizo más que profundizar la crisis, en un contexto de creciente desprestigio del gobierno dictatorial (Rodríguez, 2015). Desde marzo de 1981 el escenario político y social se modificó sustancialmente durante la presidencia del general Roberto Viola debido al rechazo a la política económica gubernamental, la ausencia de liderazgo político y el creciente aumento de la protesta social (Quiroga, 2004; Novaro y Palermo, 2003; Canelo, 2008).

En el año 1977, el ministro Juan José Catalán dio a conocer la Res. N° 538 que disponía la distribución en todos los establecimientos educativos del país del documento denominado *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*¹⁵. Allí sostenía que al Ministerio de Cultura y Educación le cabía una responsabilidad de «especial significación» para poder cumplir los objetivos expuestos en los Objetivos Básicos para el PRN que eran: «la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país». El documento desarrollaba los «conceptos generales» que debían conocer los docentes: «comunismo», «guerra», «agresión marxista internacional» y «subversión». Uno de los propósitos principales del texto era mostrar que las universidades habían estado «infiltradas» desde la Reforma Universitaria de 1918 «por la izquierda».

En el «Anexo 2» se realizaba una «sinopsis histórica del movimiento estudiantil en las universidades». Allí se hablaba de la Reforma de 1918 y de la creación de la Federación Universitaria Argentina (FUA), que «tuvo características de laicismo antirreligioso» y hacia los años treinta estuvo «altamente infiltrada» por «los comunistas». En el período peronista (1946-1955), se explicaba, Perón luchó «contra el comunismo, depurando las universidades», pero su derrocamiento fue aprovechado por la «izquierda»: entre septiembre y diciembre de 1955 los elementos comunistas de la FUA «coparon» las ocho universidades del país, controlando el movimiento estudiantil, el gobierno de la universidad y el claustro docente.

En ese momento, decía el documento, se adoptaron tres medidas que fueron el «origen mediato de la situación existente al 24 de marzo de 1976»: se permitió el «copamiento» de las universidades por parte de la FUA; se nombraron interventores «de izquierda» propuestos por FUA; y

¹⁵ Todas las citas a continuación corresponden al documento: Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

se crearon instrumentos legales (Decreto/Ley 6403/55) que tuvieron por objeto la total reorganización de las universidades a través de «concursos manejados por la izquierda» que lograron instaurar el objetivo principal de la Reforma de 1918: el gobierno tripartito. Luego de que «la izquierda» lograra mantener el poder en la mayoría de las universidades, en 1966 el gobierno de la «Revolución Argentina» (1966-1973) logró poner fin al cogobierno, «depurar a los marxistas de las universidades» y sancionar la Ley Universitaria 17.245. El problema, continuaba, fue que «la izquierda» logró unificarse alrededor del «Cordobazo» logrando perjudicar a Onganía.

En 1973, seguía el texto, con la llegada del peronismo asumió otra vez «la izquierda» y el ministro Taiana a través de la Juventud Universitaria Peronista (JUP) logró «dominar» las universidades nacionales. Existía en esos años un «gran desorden, anarquía y arbitrariedad». A fines de 1973 se comenzó a «actuar contra la izquierda infiltrada y el esquema de la JUP comenzó a «tambalear». Según se explicaba, en 1974 llegó la «misión Ivanissevich» y fueron intervenidas casi todas las universidades nacionales y a principios de 1975 su gestión «comenzó a dar sus frutos» a pesar de las duras críticas. El «orden y la tranquilidad» posibilitaron el desarrollo de actividades académicas, la «masa estudiantil» valoró este hecho y comenzó a restarle apoyo a los «intentos de agitación» de los dirigentes. Tras la asunción del ministro Arrighi se inició una política «aperturista» y algunas agrupaciones estudiantiles apoyaron su intento de aplicar la Ley Universitaria 20.654 que estaba inspirada por Taiana. El «problema», concluían, era que la norma tenía «varios fundamentos de la Reforma, tal como los contenía el Decreto-Ley 6403/55» y por ende «favorecía a los intereses marxistas».

En base a esta versión de la historia, los militares y civiles al frente del PRN creían que el problema «más grave» de la educación argentina se encontraba en la universidad, ya que «por las características particulares de ese nivel, la edad del estudiantado y la trascendencia política de la actividad, la subversión accionó y acciona en él con sentido prioritario y con tácticas adaptadas al medio». En particular, la acción llevada a cabo por «docentes marxistas» protegidos por la «libertad académica», y la implementación de «un sistema de apuntes manejados por organizaciones estudiantiles», constituían «el vehículo prioritario para la difusión de la ideología marxista». Explicaban que a los universitarios «subversivos» se los identificaba porque utilizaban variados argumentos para lograr adeptos, tales como: «Por una mayor capacidad estudiantil/ Que no haya limitación para el ingreso/ Que todos puedan estudiar/ Que exista autonomía universitaria/ Que tal o cual profesor eliminó en un examen al

50 % del curso/ Que no hay libertad de expresión ni diálogo/ Que no se atienden las necesidades estudiantiles/ Suspensión examen de ingreso/ Aumento del presupuesto universitario/ Gobierno tripartito», entre otros.

De esta forma se fueron construyendo y consolidando un conjunto de creencias alrededor de la universidad argentina que contribuyeron a justificar y buscaron darle legitimidad a las tareas de vigilancia y control y a la feroz represión estatal desatada por las autoridades de la última dictadura.

5. Inteligencia en la universidad: «Hacer sentir a la población estudiantil el discreto control»

Después del golpe, un informe de la GN decía que el ámbito universitario de la UN del Nordeste se había «mantenido calmo a partir de 1976» (GN, 1978)¹⁶. Una de las razones que esgrimían era que se había utilizado «intensamente el reconocimiento por fotografías» que permitieron numerosas «detenciones y procedimientos concretos». Los militares encargados de las operaciones ejecutadas bajo el Control Operacional del «Área 231» tenían en su poder 5 mil fichas con fotografías de estudiantes universitarios, ya que el 60 por ciento de los detenidos, decían, era de nivel universitario e integraba Montoneros. Dado el «éxito» del método, urgía «mantener un estricto contralor sobre la población estudiantil universitaria y crear un sistema que permita ficharla totalmente».

En base a esta premisa, los gendarmes se entrevistaron con el rector de la Universidad solicitando que «se exigiese a la totalidad de los estudiantes de todos los años y de todas las Facultades un certificado de residencia» extendido por GN como «condición imprescindible para la inscripción a primer año o reinscripción segundo año y posteriores». El rector accedió al pedido y desde la universidad, les solicitaron a todos los ingresantes y luego a los que estaban cursando que presentasen dicho certificado. A partir de ese momento cada alumno debía ir a la subunidad de GN a sacarse una foto y llenar un formulario «de puño y letra». El formulario escrito les servía a los gendarmes para la realización «de pericias caligráficas en caso de documentos secuestrados» (GN, 1978).

En el informe, la GN aclaraba que la exigencia del certificado de residencia constituía «una mera argumentación para el objetivo principal: fichaje completo». El propósito era «lograr un fichero completo» con

¹⁶ Lo que sigue ha sido extraído del documento de la GN del año 1978, sin día ni mes, llamado «Orden especial (para el fichaje y contralor de la población universitaria de la jurisdicción. Inteligencia interna, a cumplir la GN Corrientes. Conceptos generales. Antecedentes. Ordenes recepcionadas coinciden en la necesidad de mantener e incrementar el esfuerzo en la lucha contra subversiva como actividad prioritaria».

«erogación mínima para la subunidad, dado que los elementos a utilizar serían aportados por los mismos estudiantes y con mínimo empleo de personal». Se advertía que había que «Implementar lo expresado sobre la base de una mera exigencia administrativa de la universidad y no por una exigencia directa de las Fuerzas Armadas», lo que evitaba «repercusiones desfavorables» o podía «afectar la imagen de la propia Fuerza». En suma, había que «Hacer sentir a la población estudiantil el discreto control a que está cometida», lo que debía «obrar como elemento disuasivo». Finalizaba ordenando que el certificado de residencia tuviese la siguiente leyenda al pie: «Señor estudiante: Ud. constituye uno de los capitales más preciados del país. Su superación es la más firme garantía del progreso de la Nación. Le deseamos éxitos en sus estudios» (GN, 1978).

Luego se daba a conocer que en base a las fichas se había detectado la inscripción de «hermanos o familiares de delincuentes subversivos detenidos o muertos, acentuando el control sobre quienes presumiblemente obren movidos por resentimientos o puedan servir de enlace» a las organizaciones «subversivas». Gracias a la información obtenida, concluían, se habían podido delimitar los barrios y pensiones en los que existía un mayor grado de concentración del estudiantado universitario, lo que posibilitaba «una mejor planificación para el control poblacional» (GN, 1978).

En 1984, los responsables de la GN decían tener un total de 23.838 fichas estudiantiles, distribuidas de la siguiente manera: Ingeniería Civil: 2.195; Derecho: 4.054; Ciencias Económicas: 2.031; Ciencias Agrarias 1.429; Medicina: 5.540; Ciencias Exactas: 2.498; Odontología 1.162; Veterinaria 2.681; Varios 2.248 (GN, 7/09/1984)¹⁷.

6. Inteligencia del Ejército y el «rebrote del activismo estudiantil»

Las tareas de inteligencia del Ejército dentro del Ministerio de Cultura y Educación estuvieron a cargo del coronel Agustín C. Valladares. Fue el jefe del «Operativo Claridad» y desde 1978 estuvo a cargo de la Asesoría de Comunicación Social. El objetivo del operativo era conseguir la «inhabilitación y despido del personal jerárquico o de cuadros docentes o no docentes, laicos o confesionales, enrolados o simpatizantes de la ideología marxista»

¹⁷ En el año 1981 se produjo un episodio con un profesor que había sido dejado cesante por «abandono de servicio». El decano de la Facultad de Ciencias Exactas elevó una nota al señor jefe del Escuadrón de GN. Allí denunciaba la «falta de restitución de libros de estudios que le fueron cedidos en préstamo» al profesor y adjuntaba el listado de los faltantes. Como la Facultad lo había dejado cesante ese año y se desconocía el «domicilio real», el funcionario les escribía para saber si la GN podía localizarlo (GN, 6/11/1981).

(Avellaneda, 1986; Invernizzi & Gociol, 2002). Se confeccionaban «listas negras» que derivaban en desapariciones, asesinatos, encarcelamientos y exilios forzados y en prohibiciones de libros, películas y cualquier otro tipo de expresión cultural. De acuerdo a versiones de la época, en una charla ante 700 personas en un colegio católico de la Capital Federal, el coronel Valladares dijo: «Nosotros hemos matado y seguiremos matando hasta que no quede un maldito subversivo en este país. Y no sólo eliminaremos a los subversivos, sino a los instigadores, a los cómplices, a los amigos y a los indiferentes» (Verbitsky, 2006, p. 111). En otra reunión instó a los directores y docentes a denunciar a «subversivos»: «Ustedes colaboren, denuncien, que esas denuncias no son delaciones. Nosotros revisamos los antecedentes y si son responsables, quédense tranquilos, que nosotros los vamos a hacer pomada» (Verbitsky, 2006, p. 111).

Además del área de Cultura y del sistema educativo no universitario, Valladares se encargaba de centralizar toda la información sobre alumnos, profesores y autoridades de las universidades nacionales. En general, cada vez que los rectores tenían que designar o ascender al personal debían consultar al SIDE, una práctica que ya estaba instalada en algunas universidades desde el período anterior, como vimos. En la Universidad Tecnológica Nacional, por ejemplo, hay testimonios que aseguran que bajo la fachada del Departamento de Prensa y Relaciones Públicas funcionó el servicio de inteligencia del Ejército, que recibía informes de estudiantes y profesores todas las Facultades Regionales (Duhalde, 1983; Vázquez, 1985).

Después de la sanción de la Ley Universitaria en abril de 1980 y particularmente a partir de la presidencia de Viola, los estudiantes comenzaron a reunirse y a hacerse oír a través de la prensa. En 1982, el presidente del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (CRUN) y a su vez rector de la UN de La Plata, Guillermo Gallo, habló de los centros de estudiantes, afirmando que no tenía inconvenientes de que se integraran, siempre que funcionaran por fuera de las Facultades y no utilizaran ningún espacio físico de la universidad (*El Día*, 12/09/1982, p. 5). A pesar de esta poca predisposición de las autoridades, a lo largo de 1982 y 1983 se realizaron elecciones de los centros de estudiantes en distintas universidades.

El coronel Valladares se reunía periódicamente con los rectores del CRUN para alertarlos acerca del «peligro» que los centros de estudiantes volviesen a re organizarse. Varias de esas reuniones fueron registradas por los militares de la Fuerza Aérea [en adelante FA]. Por ejemplo, el 29 de septiembre de 1982 estuvieron los rectores de la UBA, Rosario, La Plata y el subsecretario de educación con el coronel Valladares para hablar del

«activismo estudiantil en las universidades» (FA, 30/09/1982). El rector de la UBA dijo que se reunió con el dirigente del Centro Estudiantil «Línea Recta» de Franja Morada de la Facultad de Ingeniería y que confiaba en que esta corriente política iba a evitar el «copamiento de las Facultades» y que le habían ofrecido un local exterior a la Facultad para usarlo. El rector de La Plata expresó que la relación con los estudiantes se canalizaba a través de los vice decanos que coordinaban su acción con el vicerrector y el secretario estudiantil del rectorado y que cualquier hecho debía informarse a él. El rector de Rosario manifestó que no autorizaba reuniones en el ámbito de la Universidad pero autorizaba que las mismas se hiciesen en los patios o espacios verdes, «con el control e interferencia del personal de Gendarmería retirado contratado para la vigilancia». Luego los tres rectores coincidieron en que el «activismo de izquierda» era mayor en Rosario y que podría controlar la FUA, por lo tanto resultaba necesario que la «neutralización del activismo estudiantil» se ejerciese «acorde con las particularidades de cada Facultad». Concluían que las «universidades líderes (UBA, Córdoba, Rosario, La Plata, Tucumán y la Universidad Tecnológica Nacional)» debían orientar a las restantes en las acciones a seguir.

Valladares además producía Partes de Inteligencia con el membrete del Ministerio de Cultura y Educación para el Delegado Militar de la Fuerza Aérea, Adolfo J. Saint Martín. En éste, se ocupaba de una concentración de 150 estudiantes organizada por varias agrupaciones de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, que le entregó un petitorio al decano. Le pedían el libre funcionamiento del centro de estudiantes y la entrega de un local; habilitación de lugares para la realización de las elecciones; libre circulación de las revistas estudiantiles y retiro inmediato del cuerpo policial de la Facultad (Parte 19, 13/10/1982). Casi en simultáneo, Valladares escribió el Parte 20 sobre el «activismo en el ámbito educativo» relatando distintos hechos en Facultades de la UBA, de Rosario y Universidad Nacional del Litoral. En el punto «apreciación», el militar resumió los puntos que reclamaban las distintas agrupaciones: suspensión de los concursos docentes; reconocimiento de los centros y realización de elecciones; reincorporación de docentes limitados y prescindidos; anulación de la Ley Universitaria; reimplantación del cogobierno universitario; retiro del personal de seguridad de las facultades; apoyo a las organizaciones de solidaridad en el tema de desaparecidos. Así también, Valladares resaltaba tres hechos significativos «por su raíz ideológica»: la reaparición del Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI) que había aparecido en las elecciones realizadas en Rosario y en algunas facultades de la UBA; y del Movimiento Peronista Montonero que había comenzado a operar en

las Facultades de Psicología y Filosofía de la UBA. También denunciaba el accionar de Hugo Bellini del partido comunista que había enviado una carta documento al rectorado de la UTN para exigir la normalización de esa casa de estudio. El Parte luego anexaba los documentos de las agrupaciones y recortes periodísticos (Parte 20, 15/10/1982).

En octubre Valladares pronunció una conferencia ante el CRUN sobre «el accionar de la oposición política y del oponente subversivo sobre el sector estratégico educativo» (FA, 7/10/1982).¹⁸ En la primera parte resumió los dos Partes de Inteligencia y complementaba la información con los Anexos. En el primero presentó el detalle de doce agrupaciones estudiantiles, las tendencias políticas a las que respondían y cómo actuaban en la Federación Universitaria Argentina y la «Federación de la Universidad Tecnológica»; en el segundo Anexo sintetizaba el «accionar del opositor» que tenía por objetivo principal «lograr el cogobierno»; el tercero hablaba de las «actividades de la subversión en el sector estratégico educativo» integrado por «bandas terroristas, organizaciones político marxistas, organizaciones de solidaridad y elementos de las alas de izquierda y de los partidos tradicionales» que buscaban la toma del poder. En el Anexo cuarto estaban las conclusiones. Valladares aseguraba que «el mandato de la guerra revolucionaria a cargo del oponente», deliberadamente se deseaba «hacer pasar por cada establecimiento educativo». El militar terminaba con la frase: «si algún funcionario o docente pretendía menguar los sacrificios realizados por tantos civiles y militares que ofrendaron su vida en aras de nuestros ideales... enfrentará inexorablemente el juicio de Dios y de la Historia. Comprender la crisis presente significa asumir las rivalidades del ayer y visualizar el futuro que todavía debemos transitar».

Por su parte, el rector Humberto Riccomi y los decanos de la UN de Rosario informaron en varias oportunidades a los servicios de inteligencia de la Fuerza Aérea cuáles eran las agrupaciones que estaban activas y cómo habían sido los resultados de las elecciones realizadas entre septiembre y octubre de 1982 en varias Facultades. Al informe le agregaban recortes del diario local sobre los comicios (FA, 3/11/1982)¹⁹.

En base a la lectura de todos estos documentos producidos por Valladares, el Delegado Militar de la Fuerza Aérea, Saint Martín, resumía que el «activismo estudiantil» era diferente en cada Universidad y en cada Facultad, «acorde con la región donde éstas tienen su asiento así como

¹⁸ A mediados de 1982, Valladares también hizo una exposición sobre la «evolución de la situación de Inteligencia» en el nivel primario y secundario y habló de la situación de los docentes que fueron declarados prescindidos en 1976 y que aspiraban a reincorporarse a la planta docente al haberse cumplido el plazo legal.

¹⁹ Sobre Riccomi y la UN de Rosario en esos años, ver Luciani (2014).

también es diferente la respuesta de las autoridades ante estos hechos». Dado este «problema», el Delegado recomendaba «coordinar con las otras Fuerzas las definiciones y medidas a adoptar para regular el accionar universitario hasta la institucionalización del país, emitiendo las directivas pertinentes» (FA, 1982).

7. Las rehabilitaciones, los concursos docentes y el homenaje a los rectores

Entre 1981 y 1982, además de las elecciones estudiantiles, los servicios de inteligencia se dedicaron, por un lado, a controlar la «rehabilitación» de profesores y estudiantes que había dispuesto el Ministerio de Cultura y Educación; y por el otro, la realización de los concursos docentes que se substanciaron después de la sanción de la Ley Universitaria. Respecto a lo primero, en la UN del Nordeste, por ejemplo, el Ejército comunicó al jefe del escuadrón de GN el listado de rehabilitaciones que había dispuesto el Ministerio en marzo de 1981. La GN debía encargarse de investigar a los profesores que se encontraban en la nómina pertenecientes a distintas universidades nacionales: Nordeste, Entre Ríos, Rosario y Litoral (GN, 3/1981). Asimismo, en 1981 comenzaron presentarse ante el Poder Judicial los casos de los estudiantes que habían sido expulsados en 1976 por el término de cinco años y pedían ser reincorporados de acuerdo a la Ley²⁰. El jefe de los servicios de inteligencia en el ámbito educativo, Valladares, sugería que se reincorporasen sólo a aquellos alumnos «cuyos antecedentes ideológicos no fuesen urticantes» (FA, 1981).

En relación a los concursos, los servicios de inteligencia de la GN le pidieron al rectorado de la Universidad Nacional del Nordeste que informaran con nombre, apellido y número de documento, qué profesores se estaban presentando a los concursos y quiénes los habían ganado, porque tenían información que «profesores de izquierda ocuparían los cargos» que se estaban cubriendo (GN, 16/02/1982). En otro informe, la GN había hecho un listado de los antecedentes de profesores de la universidad, informando que uno estaba sindicado «como posible activista en la Facultad donde cursaba», y otro era «odontólogo y abogado recientemente recibido y cabeza visible del Frente de Izquierda Popular», que imprimió y difundió «un panfleto formulando acusaciones en contra de la comisión directiva del Colegio de Odontólogos» (GN, 14/12/1982). En ese mismo documento, se explicaba que la Policía Federal le había pedido a Gendarmería una investigación en referencia a la «nómina de jurados

²⁰ Por ejemplo, en la UN de Cuyo un grupo de alrededor de 19 alumnos declararon ante la prensa sus intenciones de pedir la reincorporación. (*Clarín*, 11 abril 1982).

de los concursos de antecedentes» y «nómina de postulantes». Deseaban saber «antecedentes policiales, judiciales e ideológicos de los causantes, asimismo de sus cónyuges y familiares directos» (GN, 14/12/1982).

A fines de 1981 los efectivos de la Fuerza Aérea propusieron realizar un acto de reconocimiento a los rectores de las universidades nacionales antes de que la mayoría de ellos finalizara su mandato (FA, 4/11/1981). En los fundamentos, los militares explicaban que casi todos los rectores habían «demostrado una gran participación y consubstanciación» con el PRN, al dirigir las altas casas de estudio en momentos difíciles de la situación nacional. Muchos habían sido «objetos de amenazas, infundios y atentados personales», pese a lo cual habían continuado «en la tarea de depurar y dirigir» las universidades nacionales. Por estas razones, se imponía «un reconocimiento de las Fuerzas Armadas a la tarea realizada por los rectores», a través de la entrega de un «objeto recordatorio, para dejar testimoniado el agradecimiento a su participación en el logro de los objetivos del PRN». Desconocemos si se hizo o no el acto, pero esta propuesta es ilustrativa del importante rol que los militares le atribuyeron a los rectores de las universidades nacionales en la labor de «depuración».

8. Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos conocer lo sucedido en algunas universidades nacionales entre las décadas de 1970 hasta el fin de la última dictadura a partir del estudio de distintos tipos de informes de inteligencia producidos por la Gendarmería Nacional, la Policía Federal y el Ejército, con el objetivo de mostrar quiénes eran los responsables de la inteligencia en las casas de estudio, de qué forma colaboraban entre sí las distintas Fuerzas y qué tipo de consecuencias tenían esos informes. Hemos trabajado con una veintena de informes que pusimos en diálogo con otras fuentes, a partir de las cuales pudimos responder a algunos interrogantes y abrir otros nuevos. Respecto a quiénes eran los responsables de la inteligencia en las distintas casas de estudio, la documentación consultada nos permitió conocer lo ocurrido en las universidades nacionales del Nordeste, Lomas de Zamora, Rosario, Litoral, La Plata, y algunas Facultades de la UBA. La información a la que tuvimos acceso está fragmentada, temporalmente hablando: sabemos sobre Lomas de Zamora durante el tercer gobierno peronista, pero no conocemos qué pasó después de 1976, y tenemos una serie del Nordeste bastante completa, desde 1971 hasta 1982, pero del resto solo accedimos a informes realizados entre 1981 y 1982.

Sobre la pregunta de qué forma colaboraban entre sí las distintas Fuerzas, en base a estas fuentes, podemos decir que hubo colaboraciones

intensas, por ejemplo, en la Universidad del Nordeste durante el gobierno peronista, cuando interactuaron la SIDE, la Policía Federal y Gendarmería para informar sobre la orientación ideológica de uno de sus rectores. En un segundo grupo se encuentran los casos de informes del Ejército dirigidos a comandantes de la Fuerza Aérea y una comunicación frecuente entre esas dos Fuerzas. Respecto a qué consecuencias tenían los informes, hemos visto que en el caso de Lomas de Zamora se dieron allanamientos de la PF en las casas de estudiantes y profesores, así como los fichajes de la GN le permitieron realizar redadas en barrios y pensiones estudiantiles de las ciudades de Corrientes y Resistencia.

Ahora bien, este ha sido un primer intento de sistematizar la información desperdigada sobre el conjunto de las universidades, pero ciertamente resta mucho por reconstruir para conocer con mayor precisión cómo se organizó el circuito de control y vigilancia hacia los universitarios. Por otro lado, estas fuentes abren nuevos interrogantes sobre el rol que cumplieron y las actitudes que asumieron los rectores y decanos de las distintas casas de estudio, tanto en la etapa previa como en los años posteriores al golpe de 1976.

9. Fuentes documentales

Documentación producida por Gendarmería Nacional (GN) y Policía Federal (PF) consultada en la Dirección Nacional de Derechos Humanos del Ministerio de Seguridad. Referencias en orden de aparición

15/03/1972. «Duplicado del sumario 11/72, se les toma declaración a estudiantes de la Universidad Nacional del Nordeste».

1/09/1972. «Antecedentes del sumario N 37/72 registro de la Sección Corrientes, caratulado: Infracción ley 17.401. Expediente 41/72 caratulado vicerrector de la Universidad Nacional del Nordeste denuncia a GN solicitándole se proceda a la captura de las siguientes personas».

2/04/1974. «El rector Universidad Nacional del Nordeste solicitó refuerzos personal de seguridad rectorado ante posible toma por estudiantes».

26/10/1974. «Adjunto informe producido por el administrador general de la Universidad Nacional del Nordeste relacionado con los daños ocasionados en el comedor universitario el 25 Octubre 1974. Sumario

- 105/74 caratulado daño en perjuicio del comedor universitario y por incitación a la violencia».
- 11/11/1974. «Ministerio de Cultura y Educación. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura. Nota 13.784. Corrientes [nota del decano normalizador] al señor jefe de la delegación de Gendarmería Nacional- Corrientes».
- 9/04/1975. «Denuncias por amenazas de profesor Universidad Nacional del Nordeste a Gendarmería Nacional».
- 11/04/1975. «Dada la situación estudiantil que actualmente vive esta subunidad, que origina que casi a diario se deban realizar intervenciones en el rectorado y sus seis Facultades (12.500 estudiantes) solicito urgentemente provisión especial».
- PF, 8/09/1975. «Documentación correspondiente la Superintendencia de Personal de la Policía Federal Argentina. *Antecedentes relacionados con la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*. Ministerio del interior. Policía Federal, Dirección General de Movimientos. Año 1975. Causa N° 445».
- 27/10/1975. «Universidad Nacional del Nordeste. Rectorado. 27 octubre 1975. Iniciador Gendarmería Nacional. Reitero pedido de informes».
- 1978, sin día ni mes. «Orden especial (para el fichaje y contralor de la población universitaria de la jurisdicción). Inteligencia interna, a cumplir la Gendarmería Nacional de Corrientes. Conceptos generales. Antecedentes. Órdenes recepcionadas coinciden en la necesidad de mantener e incrementar el esfuerzo en la lucha contra subversiva como actividad prioritaria».
- 4/11/1981. «Reconocimiento a rectores de Universidades Nacionales».
- 6/11/1981. «Ministerio de Educación. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura».
- 16/02/1982. «Se tiene conocimiento que actualmente profesores de izquierda ocuparían cargos en la Universidad Nacional del Nordeste. Se desea saber nómina de profesores y número de documentos, cargos que ocupan, Facultad y todo dato de interés».
- 14/12/1982. «Gendarmería presenta antecedentes de profesores de la Universidad Nacional del Nordeste».

- 3/1981. «Objeto: comunicar bajas y rehabilitaciones. Al jefe del escuadrón 48 Corrientes de Gendarmería Nacional. Remito al jefe la nómina de bajas y rehabilitaciones resueltas por el Ministerio de Cultura y Educación, en el curso del mes de marzo próximo pasado».
- 7/09/1984. «Asunto. Fichas estudiantiles de la Universidad Nacional del Nordeste. De Gendarmería Nacional. Lista nominal de fichas estudiantiles de las distintas Facultades de la Universidad Nacional del Nordeste los que fueron elevadas a la Dirección de Inteligencia el día 7 junio 1983».

Documentación producida por la Fuerza Aérea, consultada en el Archivo Fuerza Aérea

- 1981, sindíanimos. «Situación del tema vinculado a la posible reincorporación a las universidades nacionales a los alumnos que fueron expulsados y/o suspendidos definitivamente a partir del 24 de marzo de 1976». *Actas Comisión Asesoramiento Legislativo.*
- 30/09/1982. «Informe periódico. Reunión de los rectores de la UNBA, UN Rosario, UN La Plata, Subsecretario de Educación, Asesor de Comunicación Social y Delegados Militares. Asunto: activismo estudiantil en las universidades». Producido por «Delegación Militar Fuerza Aérea».
- 7/10/1982. «Activismo estudiantil en las Universidades Nacionales».
- 13/10/1982. Parte de Información 19/82. «Asunto: entrega de un petitorio en la Facultad de Ciencias Exactas» e informe «sobre los hechos producidos en la Carrera de Psicología».
- 15/10/1982. Parte de Inteligencia 20/82. «Activismo en el ámbito educativo».
- 3/11/1982. «De acuerdo a lo solicitado en Comunicación Escrita Interna (COMESIN) N° 21162, adjunto elevo en devolución informes remitidos por la Universidad Nacional de Rosario».
- 7/10/1982. «Exposición de la Asesoría de Comunicación social acerca del accionar de la oposición política y del oponente subversivo sobre el sector estratégico educativo. Conferencia pronunciada ante el CRUN, en la Asamblea».

20/10/1982. «Exposición de la Asesoría de Comunicación Social acerca del accionar de la oposición política y del oponente subversivo sobre el sector estratégico educativo. Conferencia pronunciada ante el CRUN, en la Asamblea del 7 de Octubre de 1982».

Sin día ni mes, 1982. «Activismo estudiantil en las Universidades Nacionales. Delegado Fuerza Aérea. Ministerio de Educación. Adolfo J. Saint-Martín».

10. Otras fuentes citadas

CTERA(1975). *Universidad: la 'Misión' del caos y la destrucción*. Documento preparado y diagramado por las secretarías de la rama universitaria y de relaciones gremiales de la CTERA y su edición fue costeadada con el aporte de los docentes. Buenos Aires, julio.

Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* (1977). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Actas de la Comisión de Asuntos Legislativos (1976-1983). Archivo Fuerza Aérea.

11. Referencias bibliográficas

Águila, G. (2013). La represión en la historia argentina: fases, dispositivos y dinámicas regionales. In Águila, G. (Comp.) *Procesos represivos y actitudes sociales* (pp. 97-122). Buenos Aires: Prometeo.

Ansaldi, W. (2006). El silencio es salud. La dictadura contra la política. In H. Quiroga & C. Tcach (Coords.), *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia* (pp. 97-121). Rosario: Homo Sapiens.

Avellaneda, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983*. Buenos Aires: CEAL.

Bekerman, F. (2009). Investigación científica bajo el signo militar (1976-1983). La bisagra entre el CONICET y la universidad. *Alas. Asociación Latinoamericana de Sociología*, (1), pp. 189-206.

- Besoky, J. L. (2013). La derecha peronista en perspectiva. In *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado el 1 junio 2014 de <http://nuevomundo.revues.org/65374>
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2014). *La universidad en los debates parlamentarios*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Canelo, P. (2008). *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Buenos Aires: Prometeo.
- Díaz, M. F., & Gil, G. J. (2014). Continuidades, «orden» y «despolitización». La Universidad Nacional de Mar del Plata en los años de dictadura (1976-1983). *PolHis. Revista del Programa Interuniversitario de Historia Política*, (14). Recuperado el 2 de febrero de 2015 de <http://polhis.com.ar/index.php/PolHis/article/view/18>
- Duhalde, E. L. (1983). *El Estado terrorista argentino*. Buenos Aires: Argos Vergara.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y subversión. 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Funes, P. (2007). Ingenieros del alma. Los informes sobre canción popular, ensayo y Ciencias Sociales de los Servicios de Inteligencia de la dictadura militar argentina sobre América Latina. *Varia Historia*, 23(38), pp. 418-437.
- García, N. (2017). *La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar (Santa Fe, 1966-1983)*. Rosario: Prohistoria.
- González Jansen, I. (1986). *La Triple-A*. Buenos Aires: Ed. Contrapunto.
- González Canosa, M. (2011). Consenso y dictadura. Consideraciones analíticas a partir de un legajo policial sobre un conflicto en la ciudad de Lincoln (provincia de Buenos Aires) durante la última dictadura argentina. *Naveg@merica*, (7), pp. 1-16.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Kahan, E. N. (2007). ¿Qué represión, qué memoria? El Archivo de la represión de la DIPBA: problemas y perspectivas. *Question*, 1(16), pp. 1-10.
- Kaufmann, C. (Dir.) (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos argentinos (1976-1983)*. FahrenHouse: Salamanca.
- Landívar, G. (1980). *La universidad de la violencia*. Buenos Aires: Depalma.
- Luciani, L. (2014). La Universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora. *RBBA. Revista Binacional Brasil-Argentina*, 3(1), pp. 185-209.
- Millán, M. (2006). La formación de alianzas en el campo popular: el caso del movimiento estudiantil de Corrientes y Chaco entre 1966 y 1969. In *Primeras Jornadas de reflexión y estudio sobre el Movimiento Estudiantil Argentino*, UBA, 3-5 noviembre.
- Montero, M. L. (2016). El rol de la comunidad informativa en la represión en Bahía Blanca (1975-1977): prácticas, acuerdos y disputas. In G. Águila, S. Garaño & P. Scatizza (Coords.), *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina. Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado* (pp. 379-406). La Plata: Edulp.
- Novaro, M., & Palermo, V. (2003). *Historia Argentina 9. La Dictadura militar. 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagano, N. (2004). Las ciencias sociales durante la dictadura argentina (1976-1981). In F. Devoto & N. Pagano (Eds.), *La historiografía académica y la historiografía militante en Argentina y Uruguay* (pp. 159-170). Buenos Aires: Biblos.
- Quiroga, H. (2004). *El tiempo del 'Proceso'. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ranalletti, M., & Pontoriero, E. (2010). La normativa en materia de defensa y seguridad y la criminalización de las disidencias (1955-1976). In *V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. Los Polvorines: UNGS.
- Rodríguez, L. G. (2015a). Las Ciencias Sociales durante la última dictadura: agendas, investigadores e instituciones. In C. Gárgano (Comp.), *Ciencia y Dictadura. Trayectorias institucionales, agendas de investigación y*

- mecanismos represivos en Argentina (1973-1983)* (pp. 19-34). Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Rodríguez, L. G. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Servetto, A. (2010). *73/76, el gobierno peronista contra las 'provincias montoneras'*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Soprano, G., & Garatte, L. (2011). Política y grupos académicos universitarios. Un análisis comparado de su historia reciente en Facultades de Ciencias Naturales y Humanas (Argentina. 1966-1986). In E. Bohoslavsky et. al. (Eds.), *Historia reciente en el Cono Sur* (pp. 277-301). Los Polvorines: Universidad Nacional de San Martín/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vázquez, E. (1985). *La última. Origen, apogeo y caída de la dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Verbitsky, H. (2006). *Doble Juego. La Argentina Católica y Militar*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Vessuri, H. (1992). Las ciencias sociales en la Argentina: diagnóstico y perspectivas. In E. Oteiza (Dir.), *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historia y perspectivas* (pp. 339-363). Buenos Aires: CEAL.
- Zapata, A. B. (2009). Vigilados. La inteligencia bahiense sobre trabajadores y activistas sindicales (1973-1976). In VV.AA, *Política, Sociedad y Cultura en el Sudoeste Bonaerense: actas de las Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense* (pp. 139-149). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur - EDIUNS.

Desbordando las clases: la formación en historia reciente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Leandro Inchauspe
Ana Carol Solís

1. Introducción

La confluencia entre procesos sociopolíticos que actualizan el pasado próximo y la configuración de un campo especializado como el de la historia reciente ha derivado en múltiples y renovados desafíos para la formación de las y los estudiantes en general, en particular los y las historiadoras/es que asisten a la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) de la universidad pública. Estos desafíos se vinculan a las características de la estructura curricular vigente –en el profesorado y la licenciatura, generando nuevas demandas– pero también a su formación como ciudadanos políticos de la comunidad universitaria, por lo que implican a la institución misma, y a diferentes saberes que se asocian con la formación en docencia, investigación y extensión. En este sentido, Cristina Viano (2012) sostiene que una especificidad en el campo de la historia reciente en Argentina ha sido la incidencia de procesos sociales y luchas de colectivos sociales y políticos en la configuración de la agenda de los investigadores. En el caso de la (Universidad Nacional de Córdoba,

en adelante UNC), intentaremos mostrar el dinamismo de esos desafíos y las respuestas ensayadas desde la FFyH en las que los y las historiadores se forman.

Con esta preocupación, el artículo propone sistematizar las principales respuestas producidas en las últimas dos décadas a estos desafíos y demandas en espacios curriculares y disciplinares de la formación, pero también desde iniciativas institucionales, ligadas a docencia, investigación y extensión. Para ello, plantea como argumento principal que una característica singular de la FFyH es que se ha desarrollado una multiplicidad de acciones y proyectos relativos a la formación en historia reciente argentina, incluso *desbordando las clases*, lo que ha logrado impactar positivamente en la formación de nuestros estudiantes y, además, consolidar una experiencia de co-trabajo interclaustrros que merece ser recuperada. Por ello, el objetivo principal de este artículo reside en sistematizar y caracterizar las acciones y espacios en que se tramitan formaciones en historia reciente argentina entre los y las estudiantes de la Facultad, con un interés particular en la Carrera de Historia, en el marco de un proyecto de investigación e intervención colaborativa que integramos y se aloja en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH).

Sostenemos que, al menos desde el inicio de la segunda mitad de la década de 1990, y con mayor sostenimiento desde inicios del nuevo milenio, se desarrollaría en la facultad, a partir de acciones en las que confluyeron estudiantes, docentes y egresados/as, *una fuerte corriente de intervención en relación con el pasado reciente*, en particular respecto al terror de Estado de la última dictadura cívico - militar y de las luchas por memoria, verdad y justicia. Además, que la constitución de espacios de formación con relación a la temática se potenció a partir de aquellas intervenciones, incluso antes de ocupar un lugar institucional en los espacios curriculares de la formación en historia. Esas intervenciones sostenidas resultan inescindibles del fuerte protagonismo de actores de la comunidad de la facultad en el espacio público general y en las acciones colectivas que ayudaron a mantener las demandas asociadas al tratamiento de la cuestión de los derechos humanos¹.

¹ Para un análisis en profundidad del protagonismo de actores universitarios, en espacial de la Facultad y de los jóvenes en el tratamiento de la cuestión de los derechos humanos remitimos a Solís, 2011 y 2012. En la obra publicada del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) respecto del trabajo en las fosas clandestinas en el cementerio San Vicente también se exponen esos apoyos institucionales cuando las políticas de desprocesamiento judicial comenzaron a revertirse (Olmo, 2005).

2. La historia reciente y la formación en Historia del plan de estudios²

En la formación de los estudiantes que cursan las carreras de profesorado y licenciatura en la FFyH, los espacios curriculares específicos vinculados a la historia argentina reciente son escasos en cuanto a cantidad. Dentro de las once materias históricas obligatorias, se encuentra Historia Argentina II, que abarca desde 1880 hasta mediados de la década de los años noventa, y en el programa vigente de la asignatura los contenidos referidos al período 1955 en adelante se incluyen en las últimas tres unidades, sobre un total de cinco. Es decir que, aun cuando sea escaso el número de espacios curriculares que los abordan, el que lo hace les asigna prioridad. Ahora bien, si se presentan los principales procesos de la argentina reciente, y se dedican dos trabajos prácticos y dos clases de teórico-prácticos, no resulta posible profundizar en la historia reciente como campo en construcción. Otras espacios curriculares se abocan a la dimensión de procesos recientes como Economía Política, Antropología Sociocultural, Introducción a la Historia, Geografía Humana (desde la historia reciente en general, no solo Argentina) y Epistemología (explorando los vínculos entre historia y memoria); aunque en varios de estos casos más podría esgrimirse que se trabajan procesos y cuestiones contemporáneas, pasados próximos y agendas del presente, sin que sean problematizadas en términos de historia reciente.

Las sucesivas demoras producidas en el cambio de plan de estudio -se halla vigente actualmente el plan 1993- sumado a la flexibilización operada en los requisitos para ser docente a cargo del dictado de espacios optativos (seminarios y cursillos que pueden ser dictados por profesores asistentes, con autorización del Consejo de Escuela) y la creciente especialización de las jóvenes generaciones de docentes e investigadores, (posgraduados -o con tesis en curso, algunos además becarios o investigadores de agencias científicas) ha dinamizado la oferta de formación por fuera de las materias obligatorias.

Sólo por cartografiar lo ocurrido en los últimos años en la Escuela de Historia, se han dictado seminarios optativos de grado relativos a dictadura e historia de la represión, historia de las militancias, historia oral, talleres de tesis sobre temas de pasado reciente, derechos humanos en Argentina,

² Para este apartado se tuvieron en cuenta el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura, la reglamentación de suspensión de correlatividades, las carteleras de materias y seminarios ofrecidos entre los años 2012 y el presente, algunos programas de materias obligatorias y de seminarios optativos de historia, páginas institucionales del Centro de Estudios Avanzados (CEA) Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y Facultad de filosofía y Humanidades (FFyH) -en especial Posgrado y Extensión.

exilios, democratizaciones, movimiento obrero en el siglo XX, violencia política y lucha armada, enseñanza de las ciencias sociales y de la historia reciente, entre otros. Los seminarios no son masivos pero suelen funcionar como puente entre la formación general y la orientada, actuando como espacio de búsqueda hacia el trabajo final de licenciatura, convirtiéndose entonces en ámbitos y experiencias privilegiadas para la formación en historia reciente³. Para los estudiantes avanzados de las carreras de historia y otras afines existe la posibilidad de cursar seminarios de posgrado. Recientemente, tanto en el ámbito de FFyH como del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales, se han dictado seminarios y cursos con especialistas locales, nacionales e internacionales. Además, fuera del formato de clases, se ha incrementado sustancialmente la organización de eventos académicos en las comunidades de la UNC, a través de jornadas, congresos, encuentros y workshop que referían con inclusión o exclusividad temáticas ligadas a la historia reciente nacional.

3. Extraclases, otros espacios y acciones

Por fuera de los seminarios, las temáticas relativas a la historia reciente se han trabajado intensamente en jornadas de actualización y capacitación docente gratuitas, motorizadas por el colectivo de egresados de la Escuela de Historia en respuesta a las demandas emanadas de los cambios en la currícula de educación secundaria y también a la escasez de vinculación entre las investigaciones más actuales y los egresados universitarios. En varias ocasiones, dichas jornadas y encuentros de trabajo han sido coorganizadas con otras instituciones educativas de la provincia, como la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, la Dirección General de Educación Superior, entre otras. Si bien se han destinado a egresados docentes en el sistema, han participado incluso los profesores que aún continúan el trayecto de la licenciatura y los estudiantes avanzados de historia. Por esta vía se han considerado las nuevas demandas que los cambios en la currícula provincial generan respecto de la formación profesional de nuestros egresados, incluso de los más próximos. En efecto, las problemáticas relativas al campo de la historia reciente y también a la historia de Córdoba concentran las demandas de actualización disciplinar y pedagógica de los docentes.

³ Cabe acotar que los espacios de seminarios y cursillos no se incluyen para la carrera de profesorado en Historia. Sin embargo, en la práctica, los alumnos suelen hacerlos por interés temático, aunque no culminen el cursado o dejen sin presentar el trabajo final para la acreditación. Esto último también ocurre con los que cursan la licenciatura, por ello sostenemos que se trata de espacios de búsqueda.

Otro ámbito de formación en historia reciente se constituye en los espacios de investigación alojados en la Facultad. Si se considera el último quinquenio, es creciente la formulación explícita de proyectos de investigación reconocidos por diferentes agencias estatales relativos a la problemática de la historia reciente que tiene lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC (CIFYH). Allí, los estudiantes y egresados pueden participar bajo las modalidades de integrantes de equipo, ayudantes alumnos y adscriptos. Por las características de su formulación, estos espacios que suelen convertirse en la primera experiencia de investigación sistemática para las y los estudiantes admiten conformaciones interdisciplinarias. El Museo de Antropología es el otro ámbito institucionalizado para proyectos de investigación, con una fuerte tradición en estos temas, principalmente desde que el Equipo Argentina de Antropología Forense se radicó allí para llevar a cabo sus investigaciones sobre enterramientos clandestinos en el año 2003 y a solicitud de la Justicia Federal de Córdoba⁴.

Fuera del plan de estudios en Historia, los encuentros de actualización con egresados y la incorporación a los diferentes proyectos de investigación acreditados, los estudiantes, como hemos señalado, cuentan también con una larga tradición de acciones inter e intrainstitucionales que se vinculan con procesos sociopolíticos y problemas relativos a la historia reciente argentina. Nos referimos a la fuerte tradición de la facultad (en todos sus claustros) de organización y participación en acciones conmemorativas, propiciadas por diferentes miembros de la comunidad (las escuelas, la propia facultad, el centro de estudiantes, las agrupaciones políticas estudiantiles, los claustros docentes y no docente, etc.), sobre la que volveremos más adelante. Sólo por mencionar lo acontecido en 2016, desde diferentes espacios de la comunidad de facultad se realizaron acciones conmemorativas por el 40° aniversario del golpe y por la histórica sentencia en el Mega juicio contra el terrorismo de estado que finalizó en el mes de agosto de 2016.

Una experiencia novedosa han sido las prácticas de formación. En efecto, desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de FFyH y en coordinación con los Espacios para la Memoria de Córdoba⁵ se han

⁴ En la actualidad, tanto el Museo como el CIFYH se han convertido a su vez en unidades de doble dependencia entre la universidad y el CONICET, lo que ha potenciado la radicación de proyectos de investigación de becarios doctorales y de investigadores de carrera.

⁵ Existen tres espacios en Córdoba que antes funcionaron como centros clandestinos dentro del dispositivo represivo pre y post golpe del 24 de marzo de 1976, sitios que concentran la mayoría de las denuncias por desapariciones forzadas comprobadas y asesinatos/ejecuciones clandestinas en la segunda mitad de la década de 1970. Nos

realizado prácticas de los estudiantes de carreras de grado en aquellas institucionales. En un momento denominadas como prácticas socio profesionales y luego de formación, a requerimiento de los espacios se han realizado convocatorias anuales a estudiantes de las carreras de historia, antropología, bibliotecología y archivología para realizar prácticas situadas en el Archivo Provincial de la Memoria y en el Sitio La Perla. Estas prácticas se han constituido en experiencias muy relevantes para los estudiantes, por cuanto suelen producir un primer encuentro con temas y problemas que aún no han sido abordados en sus trayectos formativos. Pero además, la SAE organiza anualmente una serie de recorridos en los espacios de memoria destinados a los estudiantes de las ocho carreras de la facultad (Minatti, 2018). Para el caso específico de los estudiantes de Historia, cabe agregar que desde hace cuatro años el recorrido por La Perla se propone a los ingresantes a la carrera, en una actividad extracurricular coorganizada por el espacio curricular específico (el Curso de Nivelación de Historia) y el Centro de Estudiantes.

4. Antecedentes y experiencias iniciales

En el marco de la periodización propuesta por Solis respecto al lugar del 24 de marzo como conmemoración clave en el plano local

de 1989 a 1993 que sitúa el momento de menor envergadura, en el que las conmemoraciones [del golpe militar] adquirieron rasgos casi endogámicos. El segundo, de 1994 a 1997, considerado de transición por ser formativo de nuevos actores (...) y el tercero, desde 1998 hasta el 2002, en el que se produce una ritualización del 24 [de marzo de 1976], instalándose como evento conmemorativo que es a la vez ventana política y experiencia de sociabilidad (2008, p. 232).

La FFyH se ubicó tempranamente como un espacio de referencia con relación a la temática. Principalmente través del Centro de Estudiantes y las agrupaciones políticas estudiantiles; las secretarías de Asuntos Estudiantiles y de Extensión; escuelas, departamentos y algunas cátedras. De tal manera se organizaron y apoyaron acciones para visibilizar la problemática del terror de Estado y las violaciones a los derechos humanos de la última dictadura y los años previos. Aun a riesgo de no ser exhaustivos, cabe mencionar

referimos al Archivo Provincial de la Memoria (APM), sede de la Comisión Provincial de la Memoria y del museo de sitio de la ex D2 (dirección de inteligencia política de la policía provincial), Espacio para la Memoria y la Promoción de los derechos Humanos ex CCDTyE La Perla y Espacio para la Memoria y la Promoción de los derechos Humanos Campo La Ribera. Las prácticas se han vehiculizado principalmente con el APM tanto por su ubicación céntrica como por su peculiaridad al ser un archivo de la represión.

la colocación de placas conmemorativas en las aulas y de esculturas en espacios públicos universitarios, así como los paneles -debate con referentes de las organizaciones de derechos humanos, e intelectuales y docentes universitarios en ocasión del vigésimo aniversario del golpe, que se reeditaron en los años sucesivos⁶. Hasta el vigésimo quinto aniversario que marcará un punto de inflexión, la serie conmemorativa anual que ponía en presente ciertos eventos claves del pasado reciente, incluía la referencia al Cordobazo y a la figura de Agustín Tosco⁷. A partir de 2001 se conformó con carácter estable la comisión «Memoria y Participación», integrada por docentes de la facultad, la agrupación H.I.J.O.S. y los centros de estudiantes de Filosofía y Humanidades, FaMAF y Ciencias de la Información, que organizó las *Jornadas de Reflexión, Creación y Debate* que concretó tres ediciones sucesivas⁸. Sobre la base de las mismas, editó la revista *Herencia(s). Papeles de Discusión*, que reflejaba las disertaciones de las jornadas, coordinada por el Centro de Estudiantes y sostenida con apoyo económico de la Facultad.

Esta referencia en relación con la historia reciente se potenció a partir de las actividades del Equipo Argentino de Antropología Forense - EAAF, radicado en el Museo de Antropología de la facultad. En efecto, desde fines de 2002 las excavaciones de fosas comunes vinculadas al terror de Estado en el Cementerio de San Vicente (y las identificaciones que surgieron a partir de esta labor) produjeron un fuerte impacto a nivel local, provincial y nacional. El trabajo en colaboración entre el EAAF y el Museo de Antropología permitió dar cuenta de una de las mayores fosas comunes de esta índole excavada en nuestro país con métodos

⁶ Se trata de la placa actualmente ubicada en el pabellón Casa Verde, frente al Centro de Estudiantes y de la escultura en uno de los accesos a Ciudad Universitaria. Los paneles contaron con la presencia de representantes de Abuelas de Plaza de Mayo - filial Córdoba, Ex - Presos y de Hebe Bonafini; entre los docentes participaron desde las actividades del 24 de marzo de 1996 Luis Marcó del Pont, María Saleme y Silvia Plaza, como así también Vicente Zito Lema, Tato Iglesias, y Osvaldo Bayer. Aunque de menor envergadura, fueron recordados los aniversarios desde 1997 a 2000, con un formato de actividades que se iría paulatinamente formalizando: panel debate, participación en la marcha y/o ronda ampliada en plaza San Martín, actividades culturales como cierre.

⁷ La actual denominación de la sede de la Biblioteca de la facultad, la Escuela de Bibliotecología y el ClIFFyH tiene su origen en una comisión impulsada desde la Escuela de Historia, con participación de docentes, y estudiantes, que proponían colocar el nombre del dirigente lucifuerista al pabellón España, donde funciona la escuela.

⁸ Entre 2001 y 2004, participarían María Saleme, Alejandro Kaufman, Eduardo Rabossi, Waldo Ansaldi, Norma Morandini, Silvia Romano, Silvia Tabachnik, Mirta Antonelli, Horacio Crespo, Héctor Schmucler, Horacio Tarcus, Pablo Pozzi, Facundo Ortega, «Marita» Mata, Ana Mohaded, Sandra Mutal, Ludmila Catela, Darío Olmo, Roxana Patiño, Cecilia Lesgart y gran cantidad de estudiantes, jóvenes investigadores y artistas, así como dirigentes y ex-dirigentes políticos, sindicales y estudiantiles.

puramente arqueológicos⁹. Los trabajos en San Vicente se difundieron merced a un documento multimedia producido por el diario local y del documental «El Último Confín», dirigido por Pablo Ratto. Además, se realizó la edición del libro «Cementerio de San Vicente Informe 2003», del EAAF y colaboradores, que se convertiría en una herramienta de trabajo de docentes egresados de la facultad que se desempeñaban en el nivel secundario.

Específicamente, la problemática de la transmisión escolar del pasado reciente se expresaría en los momentos iniciales de la experiencia formativa del programa de extensión *Entregeneraciones*, con la participación de la Oficina de Egresados, profesores de nivel secundario egresados de la facultad de distintas disciplinas (Historia, Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras y Artes, por entonces incluida en la FFyH) y la coordinación de la Secretaría de Extensión. Este trabajo conjunto se inicia en el año 2005 con la proyección en escuelas secundarias del video sobre la tarea del EAAF acompañada de charlas e intercambios con estudiantes y docentes. La misma tarea se desarrolló durante el año 2006 y para el 2007 con la presentación del documental *Sr. Presidente*¹⁰ convocando a docentes para su discusión con el aporte de egresados de distintas disciplinas mencionadas. Estos egresados conformaron durante esos años un equipo que, aún con discontinuidades, pudo sostener distintos encuentros y debates.

Por su parte, el EAAF aportó su vasta experiencia, comprometiéndose en un espacio de construcción conjunta, en el que la difusión de sus avances en la identificación de los restos de personas desaparecidas contribuyó a que los jóvenes y docentes pudieran interrogarse en torno a los sucesos de pasado reciente y reflexionar acerca del presente, al tiempo que tomaban contacto con el quehacer del antropólogo y el conocimiento

⁹ El impacto que devino de esta indagación comprometió a diversos actores sociales que se involucraron en el apoyo y sostenimiento de los trabajos de investigación legitimados judicialmente por el Juzgado Federal N3 de la Ciudad de Córdoba. Desde el año 2003 la Secretaría de Extensión de la FFyH inició una línea de trabajo para acercar a las escuelas secundarias al análisis de temas relacionados con la violación de los derechos humanos, en el cual participaron aproximadamente 1700 adolescentes y 50 profesores, según las estimaciones de la organización.

¹⁰ El documental dirigido por Liliana Arraya y Eugenia Monti se acerca al funcionamiento del terror de Estado en Córdoba a partir de una carta enviada por los trabajadores de la Morgue Judicial de la ciudad capital cordobesa, al entonces presidente Videla, quejándose de las sus condiciones laborales por la cantidad de cadáveres que recibían en esos años. Puede verse una sinopsis en *Sr. Presidente. La Dictadura en el Cine*. Recuperado el 19 de enero de 2018 en <http://memoriaabierta.org.ar/ladictaduraenelcine/pelicula7672.html?id=497&eti=buscador>

que este campo disciplinar pone al servicio de la lucha por los derechos humanos.

Por otra parte, para continuar con las tareas desarrolladas en colaboración con el Museo de Antropología y la Secretaría de Extensión se elaboraron proyectos de trabajo con el EAAF, que resultaron becados en el marco del Programa de Becas de Extensión de la UNC¹¹.

En el año 2006, se llevó también a cabo un proyecto de trabajo articulado entre la Secretaría de Extensión de la FFyH, el Museo de Antropología, el EAAF, la Dirección de Derechos Humanos de la Municipalidad de Córdoba y el Centro Cultural España-Córdoba. Se organizaron ciclos de cine y video vinculados a la problemática general de los Derechos Humanos y a las investigaciones desarrolladas por el Equipo en los últimos años en la ciudad de Córdoba y gran Córdoba. Los ciclos de cine fueron llevados a cabo en los distintos Centros de Participación Comunal (CPC), Centros Culturales y diversos centros educativos de la ciudad de Córdoba y estuvieron destinados a los alumnos de escuelas primarias, secundarias, terciarias y de adultos¹².

En la línea de fortalecer los vínculos con las instituciones educativas, se encararon además actividades con los institutos de formación docente. En el año 2006 se colaboró con el equipo «A 30 años del golpe» del Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección de Educación Superior de la Provincia en la organización del Taller *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la experiencia argentina reciente* y en 2007, se co-organizó con algunos institutos de formación docente el taller *Una aproximación a la dimensión del trabajo desde una perspectiva educativa. Historia reciente y prospectiva* con la presencia de Javier Trímboli.

Estos antecedentes se plasmaron en uno de los primeros espacios institucionales que se abocó a la problemática, a la que nos referiremos en el siguiente apartado.

¹¹ Año 2003: «Restituyendo identidades: exhumación e identificación de desaparecidos». Becarias: Mariana Fabra y Laura Lazo. Año 2004: «Dos veces desaparecidos. 1976-1978. Investigación Preliminar». Becarias: Laura Lazo e Ivana Wolf. Año 2005: «Un aporte a la recuperación de la identidad de los desaparecidos durante la última Dictadura Militar en Argentina (1976- 1983): estudio osteológico de restos humanos exhumados en las fosas clandestinas de la ciudad de Córdoba». Becarias: Marina Mohn y Melisa Paiaro. Año 2006: «Aplicación de la Antropología Forense en las investigaciones sobre violaciones a los Derechos Humanos». Becarias: Melisa Paiaro y Marina Mohn.

¹² Los centros y espacios comunitarios en los que se implementó el proyecto fueron los siguientes: 21/03/06: Secretaria de Cultura Villa Allende. 22/03/06: Cine Club Hugo del Carril. 23/03/06: Centro Cultural San Vicente. 24/04/06: CPC Villa Libertador. 26/04/06: CPC Pueyrredón. 27/04/06: CPC Av. Colón. 28/04/06: CPC Empalme. 16/05/06: Centro Cultural Alta Córdoba. 19/05/06: CPC Ruta 20.

5. El Programa *Entregeneraciones* y una tradición reciente pero continúa

En el año 2009 el HCD aprobó, en el marco de la Secretaría de Extensión de la facultad, el Programa *Entregeneraciones. Memoria, Verdad y Justicia*, mediante Resol. 2213/09, coordinado por Leandro Inchauspe. Dicho programa daba continuidad e institucionalizaba la experiencia previa (en los años 2007 - 2008) a la que nos hemos referido más arriba, bajo la misma denominación, que reunió a egresados docentes de la Facultad, coordinados por la entonces Secretaria de Extensión Silvia Avila y al referente del EAAF Darío Olmo, preocupados por poner en discusión el vínculo entre la escuela y el pasado reciente. En sus considerandos, se hacía mención tanto a la centralidad de la problemática de los Derechos Humanos, a los procesos históricos recientes, y las perspectivas de «la memoria y la justicia»; como a las numerosas actividades que se venían realizando en tales sentidos, «en la labor de sus profesores e investigadores (...) en espacios estudiantiles en (...) eventos (...) de extensión y formación». Como hemos venido señalando, al menos a partir de la conmemoración del vigésimo aniversario del golpe militar, el ámbito de la FFyH resultó un ámbito propicio para la construcción de una reciente, pero vigorosa tradición de intervenciones en relación con el pasado reciente. El documento que fundamentaba el programa que estamos mencionando dedicaba un párrafo central a dichas acciones: colocación de placas y esculturas conmemorativas, organización de eventos académicos y testimoniales, institucionalización de comisiones inter-claustros abocadas a actividades conmemorativas, publicaciones y participación en movilizaciones y festivales en las fechas claves (24 de marzo centralmente, pero también 10 de diciembre y 16 de septiembre).

Volviendo al Programa *Entregeneraciones*, su continuidad se extendió hasta finales de 2011 y llevó adelante una serie de acciones con los sitios de memoria (en particular con La Perla), escuelas secundarias, organizaciones sociales y, en lo que centramos nuestro interés, en el sentido de abordar la historia reciente en la Facultad. Además de participar en recorridos por los sitios de memoria, organización de paneles y otras acciones de difusión, se llevaría adelante un seminario (de extensión en su primera edición, para el grado luego) denominado *Derechos Humanos en la Historia Reciente*, durante 2010 y 2011. Dicho seminario se reconocía continuador de una experiencia previa (e inédita, en cuanto a la coordinación entre docentes e investigadores de distintas unidades académicas de la UNC): el *Seminario Interfacultades de Derechos Humanos*, desarrollado en la entonces Escuela de Ciencias de la Información y coorganizado por las facultades

de Filosofía y Humanidades y Psicología, junto a la institución sede, en el segundo cuatrimestre de 2004. En él participaron docentes de las unidades académicas mencionadas, junto a integrantes de la agrupación H.I.J.O.S.

En definitiva, el Programa *Entregeneraciones* constituyó otra de las instancias institucionales de la FFyH que, en el marco de una tradición, desarrolló acciones de docencia y extensión en relación con los procesos enmarcados en la historia reciente.

6. El Programa de Derechos Humanos

En el año 2012 el HCD aprobó la creación del Programa de Derechos Humanos, por resolución N°467. Conformado por una coordinación a cargo de un docente de la facultad –que posteriormente fue denominada director– y un consejo de coordinación que se integra con representantes docentes de diferentes escuelas y departamentos, un egresado y un estudiante, ha logrado instalarse como un programa que motoriza y articula diversas acciones en el marco de la investigación, docencia y extensión, tanto de grado como posgrado. Decía la resolución entre sus fundamentos:

se crea el Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades con el objeto de nuclear y establecer canales de comunicación entre diferentes proyectos, actividades e iniciativas que se desarrollan en la Facultad, que involucran directa o indirectamente a los Derechos Humanos en cualquiera de sus manifestaciones y en diferentes ámbitos, espacios y tiempos (Res. HCD 467, p. 3).

Desde entonces, bajo las direcciones sucesivas de Silvia Ávila, Natalia Bermúdez y Carol Solis, el Programa ha logrado constituirse en un referente dentro y fuera de la facultad en la temática, ha motorizado discusiones públicas sobre temas de actualidad y ha efectuado acciones coordinadas con actores y organizaciones diversas. También se ha constituido en un referente de acompañamiento de diversas luchas y de la difusión de problemáticas alusivas al incumplimiento de derechos o a la conformación de nuevas injusticias. Recientemente, en 2016, ha creado un *Núcleo de Estudios e Intervención en Seguridad Democrática* (NEISeD) a cargo del abogado Lucas Crisafuli, referente en relación a la problemática de seguridad urbana y represión policial, que busca profundizar las acciones intra e interinstitucionales y con las organizaciones respecto del proyecto de una seguridad democrática. La primera acción del Núcleo fue la difusión de una cartilla con los derechos de los jóvenes en el nuevo Código de Convivencia. Asimismo, el HCD ha apoyado sus declaraciones

respecto de situaciones regresivas de derechos humanos y sus iniciativas conmemorativas. Asimismo, en relación con otras organizaciones y actores, el Programa ha realizado acciones conjuntas con diferentes colectivos, como la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos, los colectivos de jóvenes, organizaciones de derechos humanos, de género y diversidad, barriales, comunitarias, organizaciones educativas formales y no formales, entre otras.

Para fomentar los estudios en derechos humanos, el Programa promovió la asignación de una Beca dentro del programa de Becas de Iniciación a la Investigación de la SEICYT que se ha otorgado en 2015 y 2016. También ha organizado numerosas charlas, paneles, presentaciones de libros y debates con referentes, especialistas y organizaciones sobre temas relativos al campo de los derechos humanos, siempre con entrada libre y gratuita y una amplia difusión. Incluso, para mejorar la comunicación, se creó un blog de la facultad y se promovieron suscripciones¹³. Además, el Programa cobija una propuesta de seminario y cursos específicos de grado que los docentes ofrecen a estudiantes de diferentes escuelas.

7. Hacia una agenda colaborativa de trabajo. Proyecto Militancias

En fecha mucho más reciente, hemos conformado un equipo de trabajo bajo el proyecto de investigación *Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba*, subsidiado por la SECyT de la UNC, y dirigido por Carol Solis. La particularidad de este equipo, a más de situarse también en el marco de la historia reciente; en su caso, desde una perspectiva regional, es que reúne a trabajadores profesionales de dos de los sitios de memoria de Córdoba - La Perla y Archivo Provincial de la Memoria ex - D2 - en la perspectiva de construir una agenda de trabajo colaborativa entre la producción de saberes específicos de la universidad y los espacios que hacen lo propio desde una lógica principalmente de intervención social. Si bien los vínculos entre espacios de memoria y la facultad son más que fluidos, constituyéndose esta última en su aliado y promotor de las acciones relativas al campo de los derechos humanos, en la Escuela de Historia no se había institucionalizado, ni tampoco en el Área de Historia del CIFYH, un espacio que plantee la integración de sus miembros y la posibilidad de trabajar coordinadamente agendas de investigación e intervención.

Si bien la propuesta es un desafío en cuanto a la organización coordinada de integrantes que especifican sus labores e intereses en

¹³ El blog puede consultarse en <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/programaderechoshumanos/>

instituciones que dialogan, pero que claramente son diferentes, hasta el presente hemos podido avanzar en las siguientes líneas y acciones.

- a. Fomentar investigaciones y tareas extensionistas que construyan conocimiento histórico riguroso sobre las últimas dictaduras en Córdoba. Acciones: 1- Beca de Extensión aprobada y ejecutada (2016) «Jóvenes y Memoria» en el Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa 14-17: nuevas herramientas pedagógicas en el camino de la inclusión» de la estudiante de historia Laura Bonafé. Codirectora: Magíster Silvia Ávila. Área temática: Educación. 2- Beca de Extensión aprobada y ejecutada (2016) «Economía y Dictadura en el ex CCDTyE La Perla» de las egresadas y estudiantes de historia Victoria Tejeda y Marina Giraudó. Directora: Doctora Silvia Morón. Área temática: Ciudadanía y Derechos Humanos. 3- Beca de Extensión aprobada (2017) «Las estrategias de «autodepuración» en el Estado Provincial en dictadura», profesora en historia y estudiante de la licenciatura Janet Páez. Área temática: ciudadanía y derechos humanos. Becas SEU convocatoria 2016. Secretaria de Extensión Universitaria, Res. N°300/2016 del 21/12/2016. 4- Beca de extensión aprobada sin financiamiento, reconocimiento académico. Avendaño Lucía y Molina Romina, «Pensando la historia reciente...». Comisión Educación, Becas SEU convocatoria 2016. Secretaria de Extensión Universitaria, Res. N°300/2016 del 21/12/2016.
- b. Actualización disciplinar continua en historia reciente. Seminarios de formación articulados como seminarios de grado optativos. El equipo consideró propicio realizar un trayecto formativo sobre temas y problemas relativos al proyecto, pero bajo la modalidad de seminarios optativos de grado, radicados en la Escuela de Historia. En 2016 se dictaron dos propuestas: 1- *Hacia una historia reciente de las militancias y el compromiso político*. Codictantes: Mgtr Carol Solis. Prof adjunto Leandro Inchauspe, Escuela de Historia. Segundo semestre de 2016. 2- *A 40 años del Golpe: la dictadura a debate*, Agendas de investigación y procesos sociopolíticos en la historia reciente. Codictantes: Mgtr Carol Solis. Prof adjunto Leandro Inchauspe, Escuela de Historia. Primer semestre de 2016.
- c. Progresiva identificación de líneas de interés. Las acciones conjuntas y formativas han permitido avanzar en la delimitación de intereses para indagar en los integrantes que se plantean iniciar sus tesis de licenciatura en Historia. Para fomentar esas vocaciones científicas se ha participado activamente en la organización de

- workshop y jornadas estimulando la presentación de sus primeros trabajos académicos.
- d. Participación en seminarios de extensión gratuitos. En calidad de organizadores, dictantes y asistentes, varios miembros participamos del Seminario Abierto de Lectura y Discusión *A 40 años de la dictadura en Córdoba*, organizado conjuntamente por el CEA y el Programa de Derechos Humanos de la FFyH, de mayo a junio de 2016.
 - e. Participación en actividades realizadas por los sitios. Los integrantes asistimos y colaboramos en algunas de las actividades realizadas por el Espacio La Perla, entre ellas, la presentación de *Periplos*, material multimedia que se presentó también en las *II Jornadas HEAR 2017*.

8. Conclusiones

Tal como señalara Viano en relación con la incidencia de las luchas sociales y políticas en la agenda de investigación sobre la historia reciente, sostenemos que la formación, extensión e investigación sobre la temática en el ámbito de la FFyH fue antecedida e influenciada por las acciones extraclases que, al menos desde mediados de la década de 1990, e intensamente desde inicios del presente siglo, desarrollaron los claustros. Al inicio del período señalado, el 24 de marzo fue la fecha convocante para la realización de diversas formas de conmemoración y apoyo a las demandas –por entonces, insatisfechas– en procura de Memoria, Verdad y Justicia llevada adelante por los organismos de Derechos Humanos de Córdoba. En menor medida, el Cordobazo y otras conmemoraciones resultaban también convocantes para tales acciones. La instalación en el Museo de Antropología de la facultad del trabajo del EAAF potenciaría, desde 2002, esta línea. La preocupación comenzó a centrarse, por impulso de la Secretaría de Extensión a cargo de Silvia Avila desde 2008 y con la participación de egresados y egresadas de la FFyH que se desempeñaban como docentes secundarios, en las problemáticas de la transmisión escolar del pasado reciente local. Con la institucionalización del programa de extensión *Entregeneraciones* primero, y del Programa de Derechos Humanos más recientemente, la facultad asumió el compromiso que inicialmente habían asumidos sus estudiantes, egresados y egresadas, nodocentes y docentes. Escuelas secundarias, espacios culturales, ámbitos estatales provinciales de gestión educativa y, desde su creación, sitios de memoria; han sido los actores extrauniversitarios con los que se interactuó

más frecuentemente en estas acciones. La institucionalización de las prácticas de formación entre la facultad, a través de la SAE, consolidan este vínculo particularmente intenso con los sitios de memoria.

Luego, esa reciente, pero continua tradición de intervención en relación con el pasado reciente comenzó a inscribirse curricularmente para la formación de los y las estudiantes de Historia, en seminarios y proyectos de investigación del CIFYH que complementaban los exiguos espacios obligatorios del plan de estudios. En ese sentido, el Proyecto *Militancias* pretende constituirse como un espacio colaborativo entre los saberes específicamente universitarios y los construidos en espacios de intervención como los sitios de memoria; recogiendo una preocupación que se inició *desbordando las clases* y que logró insertarse fuertemente en la facultad.

9. Fuentes Documentales

Documentos internos Programa Entregeneraciones, colección personal.

Documentos internos Programa de Derechos Humanos, colección personal.

Páginas institucionales de la Escuela de Historia y de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Listado de oferta de materias, seminarios y cursillos de la Escuela de Historia, documento interno. Varios años.

10. Referencias

Minatti, A. (2018). Los espacios de memoria son espacios conquistados para el ejercicio de la reflexión. *Revista digital Al Filo*. Recuperado el 19 de enero de 2018 de <https://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/los-espacios-de-memoria-son-territorios-conquistados-para-el-ejercicio-colectivo-de-la-reflexion/>

Olmo, D. (2005). *Cementerio San Vicente. Informe 2003*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Solís, A. C. (2011). *Los Derechos Humanos en la Cultura Política desde la Acción Colectiva de una Democracia Excluyente. Córdoba entre 1989 y 2002*. (Tesis inédita de Maestría en Partidos Políticos). CEA, UNC. Córdoba.

- Solis, A. C. (2008). Para qué es el 24 de marzo. Conmemoraciones y uso político de las calles en la Córdoba de los noventa. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, (10), pp. 229-256.
- Solis, A. C. (2012). La cuestión de los derechos humanos: de la posdictadura a la democracia excluyente. (Córdoba, 1989-2002). In M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina, A. Natalucci & A. C. Solis (Coords.), *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo*. (pp. 307-352). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Viano, C. (2012). Desarrollos, tramas y desafíos de la historia reciente. In C. Viano (Ed.), *Miradas sobre la historia. Fragmentos de un recorrido* (pp.117-138). Rosario: Prohistoria Ediciones.

Historia y política en escena: lecturas del pasado reciente en los homenajes de la Universidad Nacional de Córdoba (1976-1983)

Marta Philp

1. Introducción

En este trabajo proponemos un análisis de los homenajes realizados en la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC) durante la dictadura cívico-militar que comenzó en 1976, específicamente nos centraremos en los que rescataron acontecimientos claves para legitimar el orden político postulado por el nuevo régimen, tales como el homenaje a la Generación del 80 y a profesores universitarios, situados en el ideario del hispanismo católico, uno de los pilares fundamentales del período. Analizaremos los vínculos entre la historia, la política y la memoria; nos detendremos en las interpretaciones del pasado reciente (desde el peronismo hasta los años setenta) realizadas por quienes, en un contexto represivo, eran activos protagonistas de la vida universitaria durante la dictadura, ya sea como autoridades, docentes y referentes intelectuales. Estas lecturas fueron insumos claves para pensar las políticas educativas desplegadas durante 1976-83. Trabajaremos en torno al concepto de conmemoración, entendido como la encrucijada entre la institucionalización y el lugar de la memoria, un doble juego entre el presente y el pasado. Desde la sociología

de la memoria, Namer (2004) distingue varios elementos para su análisis: el lugar, el notable, el escenario, la representación o teatralización, el tiempo y la reescritura de la historia que toda conmemoración significa.

2. El escenario

Después del golpe del 24 de marzo de 1976, las universidades quedaron bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional, se estableció que los rectores y decanos serían designados por el presidente de facto en tanto los cuerpos colegiados directivos de las universidades nacionales cesaron en sus funciones¹. En su lugar, se designaron Delegados Militares siguiendo un criterio de distribución coherente con el control territorial que cada Fuerza poseía o se atribuía sobre el territorio nacional. La Armada controlaba Buenos Aires, La Plata, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Sur y Patagonia. La Fuerza Aérea: Córdoba, Río Cuarto, Cuyo, San Luis y la Universidad Tecnológica. Y el Ejército: Tucumán, Jujuy, Catamarca, Salta, La Pampa, Luján, Rosario, Comahue, Entre Ríos, Nordeste, Misiones, Centro de Buenos Aires y Litoral (Rodríguez & Soprano, 2009). En las distintas dependencias de la UNC, al igual que en el resto de las universidades nacionales, fueron designados delegados militares. El comodoro Jorge Luis Pierrestegui, será la nueva autoridad de la Casa de Trejo acompañado por el comodoro Oscar Julia en la Secretaría General².

En este escenario, en el cual una resolución establecía que toda designación o ascenso de personal debía contar previamente con la información pertinente de la SIDE³ tenían lugar pedidos de reconsideración por cese de funciones en distintas dependencias de la UNC, se realizaban las olimpiadas estudiantiles en el colegio pre-universitario Manuel Belgrano y se expulsaban alumnos de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) por conducta reñida con lo dispuesto por el art. 7 de la ley 21276, «antecedentes que surgen de las informaciones recabadas de los servicios competentes», al tiempo que se ordenaba hacer conocer esta resolución a la Subsecretaría de Asuntos Universitarios, a todas las

¹ A partir del golpe, coexistieron dos leyes: la Ley N° 21.276, «Prioridad para la normalización de las universidades nacionales», del «Proceso» y la Ley N° 20654, del tercer gobierno peronista, con una serie de artículos modificados, como un párrafo del artículo 11 que establecía que eran incompatibles con la docencia universitaria todas las actividades que se apartaran de los objetivos del Proceso. Véase: Rodríguez & Soprano, 2009, p. 5.

² Res. N° 106 del 13/4/1976, Res. Rectorales de la Delegación Militar, UNC, Tomo 1, año 1976.

³ Res. N° 667 del 1/6/1976. Res. Rectorales de la Delegación Militar, UNC, Tomo 4, año 1976.

universidades del país y a cada una de las facultades e institutos de esta casa⁴.

Junto con estas acciones administrativas tenían lugar otras relacionadas con las aspiraciones fundacionales del nuevo gobierno. A pocos meses del 24 de marzo, una resolución autorizaba la compra de libros, «visto la necesidad de contar con diversas obras de distintos autores para consulta de esta Delegación Militar». ¿Cuáles eran esos libros? ¿Quiénes eran los autores? Entre los libros adquiridos, tres son muy representativos de las bases ideológicas de la dictadura: *El poder destructivo de la dialéctica comunista*, de Julio Meinville; *El orden natural*, de Carlos Alberto Sacheri y *La guerra moderna*, del Cnel. Roger Trinquier⁵.

La invocación de estos autores, filiados dentro de la tradición hispanista-católica (Meinville, Sacheri) vinculada con el anticomunismo y la lucha contra la subversión (Trinquier), se complementaba con tareas de relevamiento del potencial científico y tecnológico de la UNC, tanto en recursos humanos y materiales para contribuir al desarrollo nacional⁶.

3. Homenajes y conmemoraciones

En tiempos de crítica a la política, a la «demagogia» protagonizada, según los militares en el poder, por los partidos políticos, un personaje histórico, el referente de las leyes como garante del orden, era recordado. A comienzos de 1978, la UNC adhería a los actos de homenaje -103 aniversarios de su fallecimiento- al Codificador Vélez Sarsfield organizado por el Colegio de Abogados de Córdoba en la localidad de Amboy, su lugar de nacimiento. Asistieron el decano de Derecho, Francisco Quintana Ferreyra y el de FFyH, Alfredo Poviña. También la Secretaria de Extensión Universitaria y de Relaciones con la comunidad organizó un homenaje a Vélez Sarsfield⁷. En tiempos de homenaje al Codificador, la UNC revisaba las normas que regían su funcionamiento y se creaba el Consejo Asesor del Rectorado⁸.

⁴ Res. N° 971. Res. Rectorales de la Delegación Militar, UNC, Tomo 4, año 1976. El 3 de mayo de 1984 se deja sin efecto esta resolución. Res. N° 474/84.

⁵ Res. N° 1550 del 22/7/1976. Res. Rectorales de la Delegación Militar, UNC, Tomo 8, año 1976.

⁶ Res. N° 1596 del 27/7/1976. Res. Rectorales de la Delegación Militar, UNC, Tomo 8, año 1976.

⁷ Res N° 252; Res N° 253 del 29/3/1978. Res. Rectorales, UNC, Tomo 2, año 1978.

⁸ La Res. N° 355 del 12 de abril de 1978 reglamentaba la integración de las comisiones internas: Vigilancia y reglamento, enseñanza, presupuesto y cuentas y extensión universitaria. Para su funcionamiento se regirían por la Ord. N° 1/70. (reglamento interno del HCS) Sesiones privadas (art. 41 del Estatuto). Res. Rectorales, UNC, Tomo 2, año 1978.

Los homenajes y las conmemoraciones nos permiten reconstruir un mapa de los lugares de memoria. La entrega de premios también cumple esa función. Es el caso, por ejemplo, del Premio «Provincias Unidas» otorgado por el Centro Interdisciplinario de Estudios de Federalismo y la Facultad de Derecho y Ciencias sociales de la UNC, dirigido por Pedro J. Frías, a la provincia de Chaco en el centenario de la fundación de Resistencia, «por sus aportes positivos al federalismo argentino en razón de la etapa singularmente creativa para asumir sus responsabilidades locales, ocupar su territorio, integrarse regionalmente y poner sus riquezas por el trabajo al servicio del país»⁹. La homenajeada fue la ciudad de Resistencia, uno de los símbolos de la lucha contra el indio, que será nuevamente conmemorada en 1979, año del centenario de la llamada «Conquista del desierto».

En 1978, una conmemoración, la del 365 aniversario de la propia UNC, pobló también este mapa de los lugares de memoria con dos lecturas diferentes. Una realizada por un ex rector de la Casa de Trejo; otra, por un profesor de Filosofía, un interlocutor privilegiado en el presente de la institución. La primera lectura, realizada por Jorge Orgaz (1978), literato, médico, periodista, político, enfatizaba el lugar de la Reforma universitaria en la larga historia de la UNC y se refería al gobierno peronista como el comienzo del período totalitario de la Universidad «respecto al cual no hace falta ninguna referencia», a su vez, que resaltaba el hecho y sus consecuencias que transformaron la Universidad en un órgano de oprobiosa propaganda oficialista y de deterioro intelectual y moral». Lo significativo de su intervención era el rescate de la Reforma de 1918 en un momento en que este acontecimiento estaba ausente en las lecturas dominantes en la dictadura, signadas por el lugar central dado a lo nacional por sobre lo foráneo. En este contexto, Jorge Orgaz rescataba la «esencia argentinista» de la Reforma; así afirmaba:

Es cierto que las calles de Córdoba se poblaron de cánticos: nuestro Himno Nacional y la Marsellesa simbólica y la Internacional revolucionaria. Es cierto que se gritó con irritación ¡frayles no! Es cierto que nuestra Bandera azul y blanca se vio escoltada en la delantera de las manifestaciones callejeras por la bandera roja y la bandera negra... Todo esto es cierto pero también es cierto ciertísimo que los definidores de la Reforma jamás renegaron de la significación de la patria, de su adhesión a la democracia ni de las esencias religiosas (Orgaz, 1978b, p. 21).

La segunda lectura de la UNC fue la propuesta por Alberto Caturelli, profesor de Filosofía, en un folleto publicado por el gobierno de la

⁹ Res. N° 1561 del 17/11/1978. La Res. N° 1710 del 13 de diciembre de 1978 autoriza al director de dicho Centro, Pedro J. Frías, a entregar el premio al gobernador de la provincia de Chaco, Gral. de brigada (R) Antonio Serrano. Res. Rectorales, UNC, Tomo 9, 1978.

provincia de Córdoba en 1978. Su intervención enfatizaba el origen religioso de la Casa de Trejo y tenía una mirada crítica del crecimiento de las ciencias exactas y naturales en detrimento de los estudios humanísticos entre los que ubicaba a la Teología. En su relato la Reforma del 18 se había producido en un contexto caracterizado por los enfrentamientos entre dos fracciones, católicos y liberales por un lado; socialistas o marxistas por otro que «impusieron su signo al movimiento». A diferencia de otras lecturas, en particular la de Orgaz, para Caturelli (1978a) la Reforma no representaba el nacimiento de una nueva universidad ya que «desgraciadamente, fuese cual fuese el signo ideológico del movimiento, lo cierto es que no dio soluciones auténticamente universitarias por la sencilla razón que ninguno de los bandos en lucha sabía, a ciencia cierta, lo que es la Universidad». Esta evaluación era realizada en un contexto donde la posibilidad de definir lo que debía ser la universidad había sido monopolizada por los militares en el poder y por quienes legitimaban su accionar y construían el consenso. El texto de Caturelli finalizaba con una invocación a los emblemas de la UNC rescatados como una prueba de los vínculos de las tres veces centenaria institución con la religión: su escudo con su monograma JHS (*Jesus Hominum Salvator*) con cruz y tres clavos (distintivo de la Compañía de Jesús) y su Patrona, la Inmaculada Concepción. Otro texto de su autoría «Reflexiones para una Filosofía Cristiana de la Educación», publicado el mismo año, fundamentaba la importancia de fortalecer la tradición nacional -greco-latina-hispánica-cristiana- presentada como «la reserva -quizá la última- de la cultura cristiana de occidente. Y no solamente la reserva, sino la posibilidad de una formulación original de la cultura cristiana» (Caturelli, 1978b, p. 88)¹⁰.

Las dos conmemoraciones constituyen huellas para investigar las distintas maneras de definir lo nacional; en este ámbito específico, el de la Universidad Nacional de Córdoba, durante la dictadura, lo nacional fue definido a partir de la primacía de la religión católica como base fundamental de la nación. Esta matriz ideológica permeó las distintas acciones que se desarrollaron, desde la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

¹⁰ En este texto, el autor advertía, entre otras cuestiones, acerca de la peligrosidad de técnicas como la dinámica de grupos dado que «se presta perfectamente bien para ser utilizada por la infiltración y adoctrinamiento marxistas (de lo que he sido testigo personal)». Para fundamentar esta tesis remite a otro texto de su autoría :«La infiltración marxista en las Universidades argentinas» (Caturelli, 1973, p. 75.).

4. «Formación de las almas»

A comienzos de 1979, se designa al nuevo rector de la UNC, Dr. Francisco Quintana Ferreyra, antes Decano de Derecho. Era puesto en funciones por el ministro de educación de la nación Juan Rafael Llerena Amadeo¹¹. El sociólogo Alfredo Poviña, decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, sería quien lo reemplazaría cuando se ausente para asistir, por ejemplo, a la Comisión de Asesoramiento Legislativo (CAL) en Buenos Aires, organismo creado por la Junta Militar como sustituto de Poder Legislativo que funcionaba durante los gobiernos constitucionales. Este acontecimiento es un claro indicador de las relaciones siempre fluidas con los militares en el gobierno y de la escasa autonomía de las universidades nacionales¹².

Habían pasado tres años del golpe cívico-militar del 24 de marzo, la tarea de «formación de las almas» (Murilo de Carvalho, 1997) seguía siendo central para la dictadura y para quienes colaboraban en la construcción de su legitimidad. Desde la UNC fue un año de operaciones sobre el pasado y sobre el presente. Entre las primeras, se conmemoró un acontecimiento importante para la memoria militar y también un hito en el calendario de la historiografía nacional: la «Campaña del desierto», cuyo centenario se cumplió en 1979. «Siendo un deber de la Universidad conmemorar los grandes fastos nacionales, así como llevarlos al conocimiento de la juventud», el rector de la UNC dispuso que el Colegio de Monserrat y la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano dictaran clases alusivas a la citada «campaña» al tiempo que encomendó a la Secretaría de Extensión Universitaria la estructuración de un programa de actos a cumplirse durante el año para conmemorar el centenario del hecho histórico¹³.

La defensa y ampliación del territorio nacional en el pasado, como se había hecho en la «Campaña del desierto», donde la población aborigen era considerada un elemento hostil para la Argentina en construcción, se complementaba con las acciones de defensa de lo nacional desde el presente, «tendientes a revitalizar en toda la comunidad universitaria aspectos que hacen al esclarecimiento y defensa de nuestra soberanía nacional». Una resolución autorizaba a la Dirección de Extensión Universitaria la organización del Ciclo de Defensa del Patrimonio Nacional,

¹¹ Res. N° 320 del 2/4/1979. Res. Rectorales, UNC, Tomo 3, 1979. Decreto del P.E.N 729/79.

¹² Res. N° 487 del 7/5/1979. Res. Rectorales, UNC, Tomo 3, 1979.

¹³ Res. N° 595 del 18/5/1979. Res. Rectorales, UNC, Tomo 4, 1979.

con el tratamiento de estos temas: Antártida Argentina, Litoral Marítimo y Defensa Espiritual del Mundo Libre¹⁴.

En 1979, año que finalizaba, habían tenido lugar la visita de la CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos)¹⁵ y la sublevación del general Luciano B. Menéndez, uno de los representantes de los sectores más «duros» del Proceso y el nombre del poder en la Córdoba de la dictadura, quien a fines de septiembre se había sublevado y exigido la renuncia de Viola, el comandante en jefe del Ejército.

El cuestionamiento de Menéndez, resuelto con medidas de arresto, ponía en evidencia las fragilidades e incertidumbres del gobierno militar que presentaría a fines de 1979 las Bases Políticas, centradas en dos puntos fundamentales: el diálogo, como instrumento para construir consenso en torno al orden autoritario y la necesaria renovación de la clase dirigente. El gobernador Sigwald declaraba que en las mismas está la «Argentina que deseamos». Pero no todos serían invitados, se excluiría a quienes, a criterio de los militares, fomentaran ideologías totalitarias, la lucha de clases, la propiedad colectiva de los medios de producción, el personalismo, etc; en esta operación de identificación de los enemigos del camino propuesto, el populismo y la demagogia eran las palabras elegidas para nombrar a los excluidos del futuro orden político.

En Córdoba, algunos profesores universitarios, entre los que se contó a Alfredo Rossetti¹⁶, de Derecho y Alberto Caturelli¹⁷, de Filosofía, fueron invitados a dialogar. Este último expresaba que «el Proceso de Reorganización Nacional debe ser largo, no apresurarse» dado que «si bien la lucha contra la subversión terminó en el campo de las armas, el marxismo aún persiste con su accionar en la cultura y la educación». Ambos manifestaron su adhesión a los principios doctrinarios que figuraban en las Bases políticas y coincidieron en la necesidad de profundizar un avance en el área educativa¹⁸.

¹⁴ Res. N° 1661 del 29/8/1979. Res. Rectorales, UNC, Tomo 7, 1979.

¹⁵ En septiembre de 1979, la prensa local daba cuenta de la visita de la CIDH y de las reacciones de algunos sectores. Por ejemplo, la Bolsa de Comercio de Córdoba decía que la Argentina era víctima de una persistente campaña. También, se consignaba, en el mismo mes, la aprobación de la Ley de presunción de muerte por desaparición N° 22.068 (*La Voz del Interior*, 13-9-1979, p. 1; 22-9-1979, p. 4).

¹⁶ Alfredo Rossetti era profesor en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Su libro *El problema de la democracia* era citado frecuentemente como referencia durante todo el gobierno militar.

¹⁷ En varias de sus publicaciones, el profesor Caturelli abordaba el tema de la subversión. El siguiente texto es demostrativo de esta preocupación (Caturelli & Díaz Araujo, 1977).

¹⁸ Los profesores citados, junto a Alberto Boixadós, concurren a título personal y no en representación de partido alguno. *La Voz del Interior*, 31/05/1980, p. 9.

Diferentes sectores insistían en el fortalecimiento del ser nacional. Desde un oficio, el de historiador, el presidente de la Junta Provincial de Historia, Ignacio Tejerina Carreras, destacaba, al inaugurar el «Primer Congreso de Historia de la Gobernación de Tucumán», que la misma era «el punto de partida para la reconstrucción de la verdadera historia argentina, aquella que ha fijado hondamente la esencia del ser nacional». En el Congreso se difundió un mensaje de Videla a la institución cordobesa¹⁹. Al poco tiempo, en el marco de las *II Jornadas de Historia de Córdoba*, se afirmaba que «los estudios históricos adquieren hoy una dimensión pragmática para la comprensión del ser nacional»²⁰.

5. «Actos de memoria»

En un contexto de homenajes a próceres de la historia patria, como Belgrano y San Martín, poseedores de virtudes militares, algunos protagonistas de la UNC promovían la memoria del teniente general Aramburu. En 1955, este militar había encabezado la autodenominada «Revolución Libertadora», que puso fin al gobierno peronista; en 1970, fue asesinado por la organización Montoneros. Una resolución aludía a este acto de memoria, propiciado por el profesor Carlos Morra, quien solicitaba la realización de actos públicos de homenaje al ex presidente provisional de la nación. Esta operación de memoria se gestó dentro de determinados «marcos sociales», delimitados por las lecturas dominantes en la época en torno, por un lado, al papel del peronismo en la historia argentina, su contribución a la demagogia, y por otro lado, al lugar de la «subversión» en la generación del caos y la anarquía, situaciones a las que el «Proceso» habría puesto fin.

En este contexto, una generación, la del Ochenta, era evocada como ejemplo del buen gobierno. El orador, Carlos Luque Colombres, profesor de la FFyH, enfatizaba la relación de la Universidad Nacional de Córdoba con esta Generación, caracterizada como «expresión auténtica de una realidad y no únicamente de una valoración subjetiva del pasado efectuado a posteriori». Sin embargo, esa valoración, inevitable, era realizada desde un presente donde se buscaba recuperar y fortalecer los valores esenciales de la nación, en un contexto de «reorganización nacional», proclamado

¹⁹ *La Voz del Interior*, 25/09/1980, p. 7.

²⁰ Palabras del presidente de la JPH, Tejerina Carreras. Varios de sus miembros ocupaban cargos en la administración oficial, tal era el caso de Alejandro Moyano Aliaga y Carlos Bustos Argañaraz, que se desempeñaban como subsecretarios de cultura de la provincia y la municipalidad respectivamente; por su parte, Carlos Luque Colombres ocupaba el decanato de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. *La Voz del Interior*, 04/10/1981, p. 11.

por el gobierno militar. Esta generación, cuya acción había comenzado en un tiempo signado por la culminación de la «Campaña del Desierto», la federalización de Buenos Aires y el ascenso a la presidencia de Julio A. Roca, era homenajeada a partir del recuerdo de sus integrantes que también habían sido universitarios de Córdoba, destacados estadistas y políticos, juristas, literatos y publicistas, científicos e historiadores, entre los que se nombraba a Julio A. Roca, Miguel Juárez Celman, Carlos Pellegrini, Ramón J. Cárcano, Manuel Pizarro, Rafael García y a muchos más. El orador destacaba aquel lugar común de la Universidad de Córdoba «como caja de resonancia o expresión de las ideas dominantes en cada momento de la historia, sin que dejara de conservar su ancestral espíritu». Este reconocimiento implicaba reconocer la «influencia del medio cultural extrauniversitario». Nuevamente se hace presente en este homenaje la referencia a lo perenne, a lo permanente a pesar de los cambios, representado por el factor religioso. Así Luque Colombres afirmaba:

Reinaban en la Universidad en la década del 80, las ideas que había ido recepitando a través de su larga trayectoria, pero orientadas siempre por la filosofía cristiana, transmitida de generación en generación y trasuntada en la propia Constitución Nacional, que en varios y fundamentales artículos señala inequívocamente la presencia de tales principios profundamente arraigados (p. 195).

Un ejemplo le sirve al orador para expresar esta conciliación entre las nuevas ideas y la religión; remite a Manuel Pizarro, integrante de la citada generación, cuando en el contexto de los debates en el Senado de la nación, decía: «Soy cristiano, católico, apostólico, en comunión con la Santa Iglesia Romana, como soy liberal, republicano, demócrata, de conformidad y bajo los auspicios de la Constitución Nacional»²¹. Esta fusión, dice el orador, pasaría por momentos de crisis; aquí los nexos con el presente, también signados por la crisis de valores, son evidentes. Era importante conmemorar a esta generación en un país tan necesitado de modelos nacionales frente a la irrupción de las «ideologías foráneas».

6. Cierre y apertura

En 1982, en un escenario monopolizado por un acontecimiento, la guerra de Malvinas, la Universidad Nacional de Córdoba continuó con sus operaciones sobre el pasado, el presente y el futuro. Se realizaron

²¹ «La Universidad de Córdoba y la Generación del Ochenta», Discurso de Carlos Luque Colombres en el acto de homenaje a la Generación del Ochenta, UNC, en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Dirección General de Publicaciones, 1979-1980, pp. 193-206.

homenajes a distintos protagonistas de su historia al tiempo que se actuaba sobre el presente, se legitimaba a Malvinas como una «guerra justa» y se dictaban resoluciones centradas en la vida cotidiana de la institución que intentaban regular no sólo el momento actual sino también los tiempos por venir. La «guerra justa», en referencia a la de Malvinas, era el tema de una reunión organizada por el Instituto de Derecho Internacional Público de la Facultad de Derecho de la UNC donde disertó el prof. Alberto Caturelli de la FFyH²². El MAS (Movimiento de Afirmación de la Soberanía), presidido por el general Menéndez también hizo de Las Malvinas una guerra justa. En Córdoba, al igual que en la mayoría de las ciudades del país, se realizó un operativo titulado «Córdoba para Las Malvinas», destinado a recaudar dinero a beneficio del fondo patriótico, consistió en una transmisión radial y televisiva, en un festival deportivo y en la distribución de cintas patrias en la zona céntrica. En el Pabellón Argentina de la UNC, escenario del operativo, se leyó el mensaje de Galtieri que afirmaba: «Como en todas las grandes epopeyas de la historia patria, Córdoba está presente»²³.

Como ya señalamos, como parte de los rituales de toda institución, la UNC continuaba con sus homenajes a distintos protagonistas de su historia. Fueron conmemorados Enrique Martínez Paz, «expresión cabal del universitario formado en esta casa», según las palabras del rector Carlos Morra; Agustín Caeiro, interventor de la UNC después de la caída del peronismo; Lisardo Novillo Saravia, rector- interventor después del golpe del 4 de junio de 1943, quien en 1937 había defendido su tesis doctoral en Derecho, titulada «Punibilidad del comunismo»; el Obispo Fray José Antonio de San Alberto, fundador de la «Real Casa de Niñas Huérfanas Nobles», «con una importante incidencia en la educación cordobesa, donde numerosas generaciones de niñas recibieron formación integral y cristiana»²⁴; Fray Mamerto Esquiú, religioso siempre invocado por el gobierno militar; el filósofo español Ortega y Gasset, que visitó la Argentina en 1916 y 1940.

En los días previos a la asunción de las autoridades constitucionales, un folleto editado por la Presidencia de la nación presentaba un balance oficial de las realizaciones del Proceso. El mismo decía que allí se describían «las obras más importantes concretadas por el gobierno militar» pero según el documento, «el listado es incompleto ya que no se mencionan los logros

²² *La Voz del Interior*, 02/06/1982, pp. 6 y 7; 03/06/1982, p. 7.

²³ *La Voz del Interior*, 05/06/1982, p. 7; 06/06/1982, p. 7. Suplemento especial de *Los Principios* titulado «Córdoba para las Malvinas. Las hormigas mueven montañas», *Los Principios*, 13/06/1982.

²⁴ Res N° 1141 del 11/11/1982. Res. Rectorales, UNC, Tomo 8, 1982.

de carácter espiritual y cultural»²⁵. El gobierno constitucional que asumió en 1983 intentó trazar una frontera bien marcada con su antecedente, el Proceso, y dedicó gran parte de sus esfuerzos para revertir dichos «logros», señalados como obstáculos para construir una cultura política democrática. En este contexto, la Universidad Nacional de Córdoba será el escenario donde distintos actores cuestionarán las tradiciones dominantes durante la dictadura, fundadas en un concepto excluyente de nación, y propondrán nuevas bases para la «formación de las almas».

7. Fuentes

Resoluciones de la Universidad Nacional de Córdoba, años 1974-1983. Archivo General Histórico de la UNC.

Caturelli, A. (1973). La infiltración marxista en las Universidades argentinas. *Mikael*, 1(1) (Entre Ríos: Paraná).

Caturelli, A. & Díaz Araujo, E. (1977). Freire y Marcuse. Los teóricos de la subversión. In *Mikael* (Entre Ríos: Paraná).

Caturelli, A. (1978a). *La Universidad de Córdoba*. Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

Caturelli, A. (1978b). Reflexiones para una Filosofía Cristiana de la Educación. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* (Córdoba: Dirección General de Publicaciones), 2(1-5).

Luque Colombes, C. (1979-1980). La Universidad de Córdoba y la Generación del Ochenta», Discurso en el acto de homenaje a la Generación del Ochenta, UNC. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* (Córdoba: Dirección General de Publicaciones).

Orgaz, J. (1978). *La Universidad de Córdoba en su 365 aniversario*, publicado en 1990 por la H. Cámara de Senadores, Poder Legislativo, Córdoba: Boletín Oficial.

Diario *La Voz del Interior*, Córdoba, Los Principios, años 1976-1983.

²⁵ V.I., 6-12-1983, p. 5.

8. Referencias

- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos argentinos (1976-1983)*. FahrenHouse: Salamanca.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. FahrenHouse: Salamanca.
- Murilo de Carvalho, J. (1997). *La formación de las almas: el imaginario de la República en el Brasil*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Philp, M. (2009). *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Philp, M. (2013). La Universidad Nacional de Córdoba y la «formación de las almas». La dictadura de 1976. In D. Saur & A. Servetto (Coords.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Philp, M. (2016). El orden natural como fortaleza. Continuidades y rupturas en las bases ideológicas de la dictadura. In A. C. Solis & P. Ponza (Comps.), *Córdoba a 40 años del Golpe: estudios de la dictadura en clave local* (pp. 190-206). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodríguez, L. G. (2011). *Católicos, nacionalistas y las políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Rodríguez, L., & Soprano, G. (2012). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente*. Consultado el 21 de marzo de 2012: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/56023?lang=es>

Universidad Nacional de San Luis: las tramas de lo acontecido en el campo de las Ciencias de la Educación (1976-1983)

Sonia Elizabeth Riveros

1. Introducción

En este escrito nos proponemos relevar las tramas del dispositivo de la última dictadura cívico- militar argentina en la Universidad Nacional de San Luis, en el que haremos especial referencia a las encrucijadas y tensiones que se produjeron en el campo de las Ciencias de la Educación que afectaron de modo singular la constitución del sujeto pedagogo durante el periodo 1976-1983. El mismo constituye una de las líneas de indagación que se vienen desarrollando en el proyecto de investigación «Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas, y el Programa de Historia y Memoria de la Universidad Nacional de San Luis, formando parte de uno de los ejes del trabajo de mi tesis de doctorado en Ciencias de la Educación (Riveros, 2016).

La educación, constituyó un blanco privilegiado para disciplinar y adoctrinar a los sujetos. Por una parte, como procedimiento de producción de discursos, el sistema educativo vino a constituirse en una de las formas políticas privilegiadas para distribuir, someter y adecuar los discursos y los sujetos del discurso al interior de un orden determinado. Por otra parte, como dispositivo, especialmente las universidades se convirtieron en operadores pedagógicos que produjeron disciplinamiento de sujetos

a través de medios de «encauzamiento de conductas», tales como la «vigilancia jerárquica», la «sanción normalizadora» y el «examen». El despliegue de estos regímenes de prácticas afectaron de modo singular el campo de la educación superior en San Luis que contaba con una fructífera trayectoria en la región.

Todo ello, ha implicado el trabajo riguroso con diferentes fuentes testimoniales documentales relevadas en el Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis, que han sido interpeladas desde una analítica genealógica que proponen los estudios históricos-filosóficos de Michel Foucault.

2. Historia reciente y Universidad

El golpe de Estado de 1976, dejó profundas huellas trazadas por la violencia efectiva y simbólica en la historia reciente de la educación. Puesto que la educación tal como señalamos más arriba constituyó un blanco privilegiado para disciplinar y adoctrinar a las instituciones y a los sujetos en particular. Por una parte, como procedimiento de producción de discursos, el sistema educativo vino a constituirse en una de las formas políticas privilegiadas para distribuir, someter y adecuar los discursos y los sujetos del discurso al interior de un orden autoritario de *reorganización nacional* tal como fue nominado por los militares.

Por otra parte, como dispositivo, especialmente las universidades públicas tras haber sido intervenidas se convirtieron en operadores pedagógicos funcionales que impulsaron prácticas de disciplinamiento de sujetos a través de medios de encauzamiento, tales como la «vigilancia jerárquica», la «sanción normalizadora» y el «examen». El despliegue de estos regímenes de prácticas afectaron de modo singular el campo de las Ciencias de la Educación en San Luis, que contaba con una fructífera trayectoria desde 1941 y con ello, la configuración de un nuevo dispositivo de formación para el sujeto pedagogo y la instauración de una «pedagogía de la sospecha».

El texto titulado «Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional» (1980), expresaba que en la nueva etapa que se iniciaba se apuntaba a «restituir los valores que sirvieron de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia imprescindibles para reconstruir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional. Entre las primeras tácticas puestas en juego se declaró la caducidad de los mandatos de los gobiernos constitucionales, en los ámbitos nacional, provincial y municipal,

el cese de las actividades de las legislaturas, de la Corte Suprema de la Nación y de los Tribunales provinciales y se prohibió toda actividad política y gremial en todo el ámbito nacional, procediendo a la intervención de diferentes instituciones especialmente las universidades nacionales. Se enfatiza que el gobierno estará imbuido de un profundo sentido nacional y sólo responderá a los más sagrados intereses de la Nación y sus habitantes. «Continuará combatiendo sin tregua a la delincuencia subversiva abierta o encubierta» afirman en dicha Proclama que, no se tolerará la corrupción, ni tampoco cualquier transgresión a la ley. En sus objetivos dejan explícito que quieren concretar una «soberanía política» basada en el accionar de instituciones constitucionales que prefieran siempre el «interés nacional». Estarán vigentes los «valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino».

La educación como blanco de poder-saber, puede ser rastreada en las investigaciones impulsadas por Carolina Kaufmann (2017; 2018) presentadas en los tres tomos de la *Serie Dictadura y Educación*, resultan un valioso aporte para conocer y comprender los sucesos de esta historia reciente en el dispositivo educativo autoritario especialmente en el nivel universitario. Se registran también otros trabajos de la autora (Kaufmann 1997, Kaufmann y Doval, 1997, 1999), que exploran los efectos de las políticas educativas que caracterizaron al periodo dictatorial y las matrices ideológicas de los discursos y prácticas para la formación de los sujetos.

La autora sostiene que la militarización en el dispositivo educativo se nutre de una «convergencia cívico-militar» que se fue formalizando a través de acciones, normas, reglamentos dictámenes, resoluciones, acciones conjuntas, pactos secretos y manifiestos;

...esta militarización permanecerá toda la trama del sistema educativo sin distinciones de niveles, modalidades y jurisdicciones. Específicamente en el proceso de militarización universitaria se articulará una condensación y potenciación de valores militares tradicionales (orden, disciplina, obediencia a las estructuras jerárquicas, exaltación de la heroicidad y patriotismo, belicismo, capacidad de sacrificio, etc.) con los valores confesionales, ya sea desde el campo discursivo o del icónico. Valores articuladores del modelo educativo que se pretendía imponer (Kaufmann, 2017, 92).

En un documento de época proveniente del Ministerio de Cultura y Educación (1977), titulado la *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*, se corrobora lo antes dicho, la educación constituyó un blanco privilegiado para disciplinar y adoctrinar a los sujetos. Por una parte, como procedimiento de producción de discursos, el sistema educativo vino a constituirse en una de las formas políticas privilegiadas para distribuir, someter y adecuar los discursos y los sujetos del discurso

al interior de un orden. Por otra parte, como dispositivo, especialmente las universidades se convirtieron en operadores pedagógicos que produjeron disciplinamiento de sujetos a través de medios de encauzamiento, tales como la «vigilancia jerárquica», la «sanción normalizadora» y el «examen».

Así es como en el país hemos de hablar de guerra de enemigo, de subversión de infiltración, términos éstos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, 5).

Se confecciona con fuerza de Ley un conjunto de normativas para encausar y ejecutar dichos propósitos, como la Ley N° 21.276, que rige para todas las universidades nacionales y representa entre otras prácticas impuestas, la evidente ruptura del dispositivo universitario argentino y de todas las prácticas democráticas conquistadas hasta el momento. En el Artículo 3, se establece que: «El gobierno y la administración de las universidades, serán ejercidas por el Ministerio de Cultura y Educación y los rectores o presidentes y decanos o directores designados por dicho ministro». La pérdida de autonomía se suma al control y persecución de los miembros de la comunidad universitaria restringiendo los modos de pensar, que atentaran contra el régimen y los modos de actuar, quedando explicitado en el Artículo 7 que expresa: «Queda prohibido, en el recinto de las universidades, toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente» (Dirección Nacional de Relaciones Universitarias, Ley Universitaria 21.276).

En estas condiciones de posibilidad la Universidad Argentina se va constituyendo en un dispositivo de disciplinamiento de individuos y de control social de las poblaciones universitarias; dispositivo que fue delineando curvas de visibilidad y de enunciación a partir de la irrupción de nuevas prácticas de poder. Esta maquinaria disciplinaria y controladora, que operando como un panóptico y como un microscopio para el encauzamiento de las conductas, produjo nuevos objetos y sujetos. Para asegurar sus efectos, las estrategias del nuevo dispositivo sobre las prácticas universitarias, comienzan a efectivizarse en determinadas tácticas: se toman medidas para limitar el acceso a los estudios superiores en el que se aplicó una nueva política de admisión y se procedió al arancelamiento con el objetivo de restringir el acceso a los estudios superiores. En relación a este punto, Buchbinder (2005), afirma que el Ministro de Educación Ricardo Bruera, sostuvo en setiembre de 1976 que el sistema universitario estaba sobredimensionado en relación con la enseñanza primaria y secundaria y

que era necesario «invertir la pirámide»(2005, 209). Se cierran carreras y suprimen materias, se da de baja al cuerpo de profesores que las enseñan; principalmente las que tenían como objeto de estudio a la sociedad y en su reemplazo se impuso un anti-intelectualismo predominando la formación filosófica tradicional, como estudios filosóficos con orientación tomista y los enfoques psicopedagógicos individuales.

3. El dispositivo autoritario en la Universidad Nacional de San Luis

Bajo las condiciones históricas antes mencionadas, en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) asume como interventor el Vice- Comodoro Rodolfo Fernández (Resol. Rect. N° 172/76), cuya gestión se extendió desde marzo hasta septiembre de 1976. Seguidamente, la Ordenanza Rectoral N° 30, del 2 de junio de 1976, establecía en articulación con la política del gobierno de facto, «...que la Ley 21.276, como cuerpo normativo tiende a recuperar para las Universidades, en el más breve plazo, el marco institucional».

Las tareas de su intervención estaban destinadas a cumplir los objetivos fijados por las Fuerzas Armadas, particularmente la depuración de la institución y procurar homogenizar el pensamiento y las prácticas cotidianas ejercidas por los sujetos alumnos, docentes y no docentes, en el marco de la Ley N° 21.276, antes mencionada. Como todo dispositivo disciplinario, en la Universidad se va gestando una «penalidad de la norma» con la efectiva aplicación de leyes, reglamentos y disposiciones. Dicha penalidad tiene por función corregir, reducir las desviaciones y encauzar la conducta de aquel o aquellos sujetos que no acatan la norma, tendiendo a homogenizar, individualizar, excluir y en definitiva, normalizar a los sujetos.

Según testimonia Silvia Angiano de Campero (1988), una de las autoras del libro *La memoria y el mañana para que nunca más en la universidad*, la UNSL sufrió del mismo modo que otras instituciones intervenidas, la implementación efectiva y sistemática de un conjunto de tácticas, tales como la puesta bajo sospecha de toda la población universitaria, de sus modos de hablar, vestirse, pensar, relacionarse; la eliminación física de personas por desaparición, cesantía y muerte; la separación de las instituciones de aquellos sujetos que pudieran atentar contra los intereses del nuevo orden; el uso discrecional de los medios de comunicación para difundir los nuevos criterios de verdad, de autoridad y de acción moral a través de un programa de propaganda masiva. Nuevos parámetros que se difundieron por medio de actividades de adoctrinamiento que los miembros de las

mismas Fuerzas Armadas realizaron en todas las instituciones sociales que intervinieron. La intervención de las mismas fue una táctica orientada al logro de la «depuración ideológica»¹ y significó efectuar una «limpieza» de sujetos y de todo documento o material bibliográfico que pudiera ser considerado subversivo (1988, p. 31).

Estas prácticas instalaron un clima de tensión y miedo en la comunidad universitaria local a las que habría de sumarse las disposiciones especiales que se hicieron efectivas para el personal docente y no docente cesanteado, como la de prohibirles el «permanecer en sus dependencias, salvo por trámites administrativos debidamente justificados». Asimismo, se pidieron las renuncias de los Directores de Departamento y Secretarios; se produjeron expulsiones de alumnos; persecuciones y desapariciones de alumnos, docentes y autoridades. A los docentes se los acusó de haber incurrido en «actividades prohibidas», a los estudiantes de «agitadores políticos» y a los no docentes, directamente se les dio de baja². Uno de los casos más resonantes fue el secuestro y desaparición del Rector Prof. Mauricio López, que fue dado de baja por Res. N° 269/76 y rectificada junto a una larga lista de docentes por Res. N°430 del 19 de mayo de 1976. Este hecho produjo gran conmoción en la comunidad universitaria local, significó la ruptura de un vasto programa académico y de una innovadora política universitaria sin precedentes en la Historia de la UNSL.

Por otra parte, el Vice Comodoro Fernández, dicta la Ord. N° 14 con fecha del 11 de mayo de 1976, establece las nuevas bases de la estructura académico-administrativa de la universidad y se dispone su implementación, hasta que se tramite la aprobación de las estructuras generales. Se retorna al sistema de Facultades, reorganizándose los nueve departamentos que pre-existían en cuatro unidades académicas subdivididas cada una en Escuelas, según las especialidades afines en el campo de la docencia y en institutos que atenderán a las actividades de investigación. Se establece como sede central del Gobierno universitario la ciudad de San Luis y la estructura de la universidad queda definida del siguiente modo: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia con asiento en la ciudad de San Luis y constituida sobre la base de los ex-Departamentos de Química y las especialidades de Bioquímica y Farmacia del ex-Departamento de Ciencias Naturales. Contará con tres escuelas: «Química», «Bioquímica» y «Farmacia». Facultad

¹ El proceso de depuración ideológica en las distintas universidades nacionales se había iniciado con las diferentes intervenciones efectuadas, a partir del año 1974, al asumir Ivanisevich como Ministro de Cultura y Educación de la Nación, tras la renuncia de Taiana, el 13 de agosto de ese mismo año.

² La baja se justificaba según lo establecido en el Art. 7° de la Ley Nacional N° 21.276, reglamentada por resoluciones generales. En acuerdo con ello, una vez producida la baja, no se permitía a la persona cesanteada que ingresase al edificio de la universidad.

de Ciencias Físico-Matemática y Naturales con asiento en la ciudad de San Luis y constituida sobre la base de los ex-Departamentos de Matemática, Física y las especialidades de Geología y Minería, del ex-Departamento de Ciencias Naturales. Contara con tres Escuelas, «Matemática», «Física» y «Geología- Minería». Facultad de Ciencias de la Educación con asiento en la ciudad de San Luis y constituida sobre la base de los ex-Departamentos de Ciencias de la Educación y Psicología. Contara con dos Escuelas, la de «Pedagogía» y la Escuela de «Psicología». Facultad Tecnológica con asiento en la ciudad de Villa Mercedes y constituida sobre la base de los ex-Departamentos de Ciencias Básicas, Tecnológicas y Relaciones Sociales y Administración. Contará con cuatro Escuelas: «Ingeniería agronómica», «Ingeniería Química», «Ingeniería Electromecánica» y «Administración». Por Resolución N° 1645/76 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se cambia de denominación de Facultad Tecnológica por el nombre de «Facultad de Ingeniería y Administración Empresaria». La Escuela Normal Juan Pascual Pringles, funcionará bajo la dependencia del rectorado a través de la Secretaria de Planeamiento.

Se suma a estas primeras medidas llevadas a cabo por el interventor Vice Comodoro Fernández, el efectivo cumplimiento de la Ley N° 21.276 en todas las dependencias de la UNSL, haciendo cumplir los artículos, que ya hiciéramos referencia anteriormente:

Artículo 5°- Queda prohibido en el ámbito de las Universidades el proselitismo político partidario o de ideas contrarias al sistema democrático que es propio de nuestra organización nacional.

Artículo 6°- Queda prohibido, en el recinto de las Universidades, toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente.

Desde este marco legal, se da lugar a la aplicación de la Ordenanza Rectoral N° 390 del 13 de mayo de 1976, que se usó para justificar la sanción y expulsión de estudiantes y fue aplicada también al personal docente y no docente, entre sus considerandos se establecía:

Que actos o hechos cometidos por alumnos fuera del ámbito universitario pero que denoten peligrosidad actual o profesional para la Seguridad Nacional, conspiran contra la eficiencia y la eficacia y atenten contra el fin previsto por la Ley Universitaria y generen acciones disolventes contrarias a la paz, al orden interno y a su funcionamiento normal. No serán admitidos como alumnos de las Unidades Académicas de la Universidad Nacional de San Luis quienes desarrollen cualquiera de las actividades prohibidas por el artículo 7° de la Ley 21.276; así como quienes, fuera del ámbito Universitario hayan sido partícipes de actos o hechos que denoten peligrosidad para la Seguridad Nacional y que hubieran llegado a conocimiento de la Universidad por vía de información de las Fuerzas de Seguridad, noticias periódicas comprobadas u otro medio (UNSL Res. Rec. N° 390/76).

4. Nuevas configuraciones académicas pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación

La implementación de nuevos Planes de Estudio en la carrera de Ciencias de la Educación marca un acontecimiento clave para comprender la nueva configuración de saberes en el campo de la formación del sujeto pedagogo. Se saca de circulación el Plan de Estudios de 1974 que tenía una impronta que ligaba a la educación con el compromiso social y político de la época. Fue reemplazado por el Plan de Estudios N° 5/77, que se terminó de implementar por Ord. Rec. 17/78, y que a su vez tuvo una notable vigencia hasta el año 1999, lo que puede ser objeto de futuras investigaciones el por qué no se modificó oportunamente ya en etapa democrática. En el año 1977, fue aprobado el Plan de Estudio 5/77 y resaltamos que en ese año ya se comienzan a operar cambios en la formación de los alumnos de Ciencias de la Educación. Se advierte que se produce una ruptura y una modificación en los discursos referidos a la función política y social de la Universidad y su compromiso con la comunidad. En el nuevo dispositivo que se estaba constituyendo, los discursos asumen una polivalencia táctica al interior de una estrategia concertada, articulándose bloques enunciativos heterogéneos provenientes de filosofías de corte tomista, existencialista teísta, personalista, articulados con lineamientos epistemológicos y teóricos de perspectivas educativas ya personalistas ya tecnocráticas. Por más variado y ecléctico que pudiera parecer este campo de discursos, la maquinaria educativa pone en juego una estrategia clara y coherente: han de fabricarse sujetos de conocimiento y de acción de carácter dócil y, al mismo tiempo, útil a las finalidades de dicha maquinaria, a partir de una «verdad» que se impone como única, neutra e incuestionable, tanto desde el punto de vista científico como filosófico.

En la carrera de Ciencias de la Educación, se operaron cambios estructurales en la currícula: se cambió el nombre de algunas asignaturas, se suprimieron otras. En dicha carrera, se eliminaron algunas orientaciones que se venían ofreciendo como posgrados para el 5° año, quedando como únicas orientaciones las de «Administración Escolar» y «Didáctica». Tenía como finalidad ofrecer una profundización teórico-práctica de nivel superior para los graduados, se organizaron un conjunto de cursos, seminarios y residencias a este fin. Esta decisión suponía una ruptura en la formación del sujeto pedagogo, cuyos saberes debían ser meramente técnico-instrumentales, aplicados a la organización, las teorías de la administración y la didáctica, quitando aquellos saberes que apuntaban a la reflexión y a perspectivas críticas acerca de la realidad educativa en su complejidad. Las nuevas orientaciones brindaron una formación docente

e investigativa con fuerte sesgo tecnocrático. También se procedió a la supresión del Curso de Epistemología para los doctorandos que en el periodo anterior era una exigencia su aprobación (Ord. Rec. N° 25/80).

En cuanto a las practicas docentes, se destaca la incorporación al aparato disciplinador de un «Cuerpo Asesor» (Ord. Rec. N°7/78). Dicho Cuerpo Asesor, tuvo como función realizar un «control y vigilancia» sobre las prácticas y los discursos de los sujetos que operaban al interior de la institución. Mediante una evaluación constante de aptitudes que, a partir de entonces, debían ser determinadas a través del análisis de clases y trabajos experimentales, coloquios, presentación de programas y metodologías de trabajo utilizadas. En cuanto a las prácticas estudiantiles, las normativas para esta población se orientaron a establecer un cupo de ingreso para lo cual se implementó un examen de ingreso; se arancelaron los estudios de grado; se fijaron criterios de permanencia; se intensificaron los exámenes y las evaluaciones, fueron constantes a través de diferentes mecanismos y nuevas regulaciones académicas.

Sin duda, que el papel de las «Comisiones Asesoras» en este periodo constituyó un espacio de poder-saber relevante, cuyas funciones eran desempeñadas por algunos docentes de la universidad. Al respecto Kaufmann (2001; 2017) señala, que los miembros de las Comisiones que se crearon en el periodo de facto, constituían un grupo académico que garantizaban el «reordenamiento» de acuerdo a las directivas de la superioridad jerárquica. Este reordenamiento académico/institucional requería no sólo de funcionarios alineados ideológicamente con el régimen en tareas de coordinación de acciones, organización y defensa de los intereses hegemónicos, sino también de una particular dinámica corporativa interna que llevaría a sostener vínculos de participación activa, lealtad y solidaridad entre los mismos (2001, p. 110).

Por otra parte, en vinculación con el campo del saber que se iba configurando se realizaron una serie de eventos que abarcaban diferentes campos disciplinares. Entre los que destacamos el primer Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (UNSL Resoluc. N° 670/77- 672/77), organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación y realizado desde el 9 al 14 de octubre de 1978. El eje central del análisis propuesto fue «La problemática interdisciplinaria de las Ciencias de la Educación». Problemática que fuera abordada en conferencias a cargo de especialistas destacados como Ismael Quiles con el tema: *Filosofía de la Educación personalista*; Josefa Sastre de Cabot *¿Qué son los contenidos curriculares? Imprecisiones en el uso de esta expresión* y Plácido Horas *El encuentro psicopedagógico en la escuela*. Entre las problemáticas se destacan aquellas referidas a la educación asistemática, a la investigación educativa,

a las salidas laborales en el nivel medio, a los contenidos curriculares y a la psicopedagogía. Entre los presentes concurren docentes investigadores de diferentes universidades, autoridades provinciales como el gobernador de la Brigadier Hugo Raúl Marcilese, autoridades eclesiásticas y autoridades nacionales como el Ministro de Educación de la Nación. Respecto de los discursos que circularon en dicho Congreso, prevalecieron aquellos que vincularon las cuestiones educativas y pedagógicas con referentes filosóficos afines a una perspectiva cristiana, así como análisis pedagógico- educativos que retomaban conceptos de la biología y de distintas orientaciones de la psicología educacional. En las Actas de este Congreso pueden advertirse aspectos del momento histórico que se estaba viviendo por aquellos años.

En cuanto al posgrado, se amplían las Orientaciones de Pos-Grado de las Escuelas de Pedagogía y Psicología que fuera implementada por Res. N° 118/78, cuya finalidad estratégica apuntaba a la diversificación de los campos de saber y a la formación de especialistas en diferentes áreas. En cuanto al caso de la Escuela de Pedagogía se registra un notable viraje que afectaría de modo singular las tramas de la carrera de Ciencias de la Educación en este periodo y que afectó la constitución de los sujetos que se formaron en este periodo. A saber, Orientación 1: -Didáctica-Epistemología de la Didáctica, Evaluación, Pedagogía Experimental, Orientación 2: -Administración Escolar, Planeamiento de la Educación, Residencia.

5. Consideraciones finales

En este escrito expusimos sólo un breve recorrido de un trabajo más basto producto de uno de los capítulos de la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación titulada «Los dispositivos de formación en la constitución de los sujetos pedagogos en la UNSL (1919-1983)». La caja de herramientas foucaultiana ha sido muy valiosa a la hora de emprender un análisis genealógico, del corpus de fuentes documentales nos permitió poner en evidencia la procedencia de los discursos y las marcas que produjo el despliegue de un conjunto de regímenes de prácticas tendientes a disciplinar y depurar el campo de formación del sujeto pedagogo. Al mismo tiempo, pudimos dar cuenta en los análisis, el estado de las relaciones de fuerza que permitieron la emergencia de unas ciertas tradiciones pedagógicas que fueron plasmadas en el Plan de Estudio 17/78 de la Carrera de Ciencias de la Educación, producto de unas luchas de poder-saber efectivamente acontecidas. En la interpelación de las fuentes advertimos que todo aquello que en el nivel arqueológico

definía un análisis de los discursos según la pregunta: «¿por qué ha podido aparecer este enunciado y ningún otro en su lugar?», fue recuperado con el propósito de ser explicado a partir de las relaciones de poder-saber que operan en una época determinada, configuraron un nuevo dispositivo autoritario y disciplinador afectando las condiciones de producción tanto de sujetos como de los saberes. En este caso particular, se trató de encontrar explicación a la cuestión de cómo los saberes fueron producidos a partir de unas nuevas políticas de verdad impuestas, cómo unos campos disciplinares y su transposición a programas de asignaturas, se ajustaron a ciertos regímenes de la verdad -filosófica y científica- legitimada en la época, a partir de unos focos locales de poder-saber que operaron en la UNSL, e incidieron en los procesos de objetivación- subjetivación de los sujetos docentes y alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación durante una de las etapas más complejas de la historia Argentina. En ese sentido, este trabajo apuesta no sólo a brindar un estudio sistemático y en profundidad de una historia reciente de la educación universitaria sino que aporta a la construcción de la historia y la memoria de las instituciones y los sujetos que fueron testigos de este periodo oscuro y doloroso.

6. Fuentes Documentales

Ley Universitaria 21.276, Buenos Aires, 1976.

Ley Universitaria N° 21.276, Dirección Nacional de Relaciones Universitarias Ministerio de Cultura y Educación (1977): Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Buenos Aires, (s.n.).

Universidad Nacional de San Luis. Ordenanza Rectoral N° 30/1976.

Universidad Nacional de San Luis. Resolución Rectoral N° 172/76.

Universidad Nacional de San Luis. Ordenanza Rectoral N° 390/ 1976.

Universidad Nacional de San Luis. Resolución Rectoral N° 670/1977.

Universidad Nacional de San Luis. Resolución Rectoral N°672/1977.

Universidad Nacional de San Luis. Ordenanza Rectoral N° 7/1978.

Universidad Nacional de San Luis. Ordenanza Rectoral N° 17/1978.

Universidad Nacional de San Luis. Ordenanza Rectoral N° 25/1980.

7. Referencias

- Angiano de Campero, S. (1988). La ideología del ser nacional. In Benegas *et al.* (Comps.), *La memoria y el mañana. Para que nunca más en la universidad*. San Luis: UNSL (Inédito, s.n.).
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos argentinos (1976-1983)*. FahrenHouse: Salamanca.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. FahrenHouse: Salamanca.
- Kaufmann, C. (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3. Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. FahrenHouse: Salamanca.
- Riveros, Sonia (2016). *Los dispositivos de formación en la constitución del sujeto pedagogo en la UNSL (1939-1983)*. (Tesis de Doctorado inédita en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Filosofía). Universidad Nacional de Córdoba.

El retorno de la democracia y la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Una historia reciente

Violeta Guyot

«La enseñanza de la filosofía» suele tener muy diferentes significaciones en relación a los contextos en los cuales ella se lleva a cabo (Guyot, Marincevic & Luppi, 1992; Guyot, 1998^a, 1998b). Así, problemáticas, autores, alumnos y docentes intentan construir espacios en los que los intercambios de conocimientos, preguntas, intereses, van creando el sentido de una práctica íntimamente relacionada con las posibilidades de desarrollo de capacidades críticas, de una cultura intelectual acorde con las opciones personales de formación y con la valoración institucional y social de las mismas.

Durante casi treinta años la enseñanza de la filosofía en la Universidad de San Luis representó la posibilidad de realizar una experiencia en condiciones que representaron un fuerte desafío y que exigieron repensar nuestra práctica, nuestra propuesta de enseñanza y la relación que establecíamos con los alumnos por la mediación del conocimiento filosófico. La eventualidad de narrar aunque sea muy apretadamente esa experiencia representa un nuevo intento para compartir y confrontar críticamente algunos resultados que desde la docencia y la investigación nos han permitido abordar de otro modo la enseñanza de la filosofía.

Para pensar estos hechos, la perspectiva de la historia propuesta por Michel Foucault, nos brindó valiosos instrumentos para reconstruir

lo acontecido en la historia reciente de nuestro país y sus efectos sobre el pensamiento y el conocimiento, a favor de un tiempo futuro. El nuevo tiempo de los jóvenes que ingresaban a la UNSL con el retorno de la Democracia.

Nuestra narración requiere aunque más no sea una breve recuperación de la memoria de los efectos que produjeron ciertos acontecimientos vinculados a la última dictadura militar (1976-1983), de graves impactos en la sociedad argentina y que se manifestaron peculiarmente en el ámbito de las universidades. La totalidad de las carreras universitarias fueron desmanteladas y muchas cátedras reducidas casi a su desaparición, pues el control ideológico y político que pesaba sobre todas las instituciones, el avasallamiento de las garantías cívicas, la falta de libertad intelectual y la violación permanente de los derechos humanos, produjo en ese ámbito el éxodo y la desaparición de vastos sectores de profesores, investigadores y alumnos creando una situación de retraso difícil de revertir. En la UNSL la persecución y secuestro de docentes y estudiantes representó una tragedia institucional y social, como en casi todas las universidades públicas del país. En San Luis todavía pesa en la memoria la desaparición del Profesor Mauricio López, primer Rector de nuestra institución y emblemático docente a cargo de las cátedras de filosofía cuya orientación implicaba un compromiso histórico y latinoamericano.

Las carreras de filosofía se vieron gravemente afectadas: los planes de estudio y los programas de las asignaturas sufrieron modificaciones de corte dogmático, los profesores que permanecieron en sus cátedras y los que sustituyeron a los expulsados debieron explicitar su filiación filosófica aristotélico-tomista como parte de los mecanismos del control tendientes a «garantizar la seguridad nacional». La investigación y la formación académica de postgrado desaparecieron totalmente, mientras las carreras de grado entraron en un cono de sombra, de mediocridad y de negación de la filosofía misma en su espíritu crítico y su libertad de pensamiento (Vessuri, 1992).

Con el retorno de la democracia, las universidades nacionales se enfrentaron a la difícil tarea de su reconstrucción institucional, académica y docente. La formación filosófica universitaria debió remontar algo más que un problema de reorganización académica: la desvalorización social del pensamiento, la ausencia de una cultura filosófica, el vacío de interrogantes cruciales en este campo de conocimientos en relación con los nuevos tiempos que débilmente intentaban afirmar la democracia en un horizonte de inseguridades, la falta de interés de los ingresantes a la universidad por los estudios filosóficos.

En las universidades en que no existía la carrera de filosofía, pero que incluía en algunos planes de estudio algunos cursos de filosofía, la situación era aún más difícil. Durante la dictadura militar ese fue el campo de nadie, el terreno fue conquistado por el tomismo dogmático. Nadie tenía una idea del papel de esas asignaturas en los planes de las carreras y se suponía que nada podían aportar a los estudios, que habían adquirido un fuerte carácter técnico y especializado. En el ámbito de las ciencias exactas y naturales, el descrédito filosófico competía con la indiferencia.

En la Universidad Nacional de San Luis, en el año 1984, se concursaba la cátedra de Introducción a la Filosofía para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y en Psicología, consideradas carreras mayores de la Facultad de Ciencias de la Educación, circunstancia en que se produjo nuestro ingreso en esa Casa de Estudios. En la Carrera de Ciencias de la Educación se dictaba un curso de Ética y de Filosofía de la Educación y dos cursos de Historia de la Educación, a cargo de otros docentes. En las carreras del Profesorado en Enseñanza Diferenciada y en Educación Inicial existía una Introducción a la Filosofía y a la Ética. En las carreras de Fonoaudiología y de Psicología se dictaban igualmente sendos cursos de Ética.

El panorama parecía propicio para desarrollar algunos proyectos interesantes de enseñanza. Sin embargo en la biblioteca de la UNSL existían sólo unos pocos volúmenes de filosofía, pues se había producido una «depuración» de los títulos que figuraban en el Index que circulara durante la dictadura militar. Los alumnos estudiaban los apuntes dictados por los profesores, sin tener ninguna posibilidad de acceso a las fuentes filosóficas. No existían como en casi todas las universidades nacionales, más que unos pocos auxiliares de docencia. En las cátedras de filosofía sólo un Jefe de trabajo Prácticos, más tarde se incorporarían dos más, cuando se restituyeron los docentes expulsados durante la dictadura. El auxiliar alumno constituía una figura de la que ni siquiera se conservaba el recuerdo de otras épocas.

Desde el punto de vista académico, durante la última dictadura, la representación de la filosofía suponía, como señalamos, adherir al tomismo, en el caso de los profesores de ciencias humanas, o al cientificismo más ingenuo, si se trataba de profesores de las carreras de ciencias exactas o naturales. Los más escépticos o indiferentes no se preocupaban por un tema que consideraban no era de su incumbencia. La UNSL poseía una excelente tradición, pues su creación en 1973, se produjo como un desprendimiento de la Universidad Nacional de Córdoba, no reproduciéndose las carreras ya existentes que gozaban en algunos casos de muy buen nivel. Pero el deterioro de la cultura universitaria y de la

jerarquía académica en el período que retomó la gestión la intervención para la transición democrática, resultaba francamente desalentador. En este contexto, enseñar filosofía en carreras no filosóficas nos planteó una serie de problemas que nos llevaron a reformular nuestra propia práctica de enseñanza y a experimentar otros modos de vinculación con los alumnos, con el claustro de profesores y con la institución universitaria.

- El primer problema fue vencer el obstáculo que significaba la representación prejuiciosa y negativa de la filosofía para los estudiantes de las diversas carreras que la incluían en sus planes de estudio. Representación heredada de situaciones y experiencias previas y que se transmitían como parte obligada de la comunicación estudiantil. Esto nos llevó a realizar una primera serie de indagaciones entre los alumnos de primer año de la Facultad de Ciencia de la Educación, que extendimos luego hasta el último año de los bachilleratos de la Escuela Normal Mixta Juan Pascual Pringles, de la UNSL. Tiempo después organizamos el proyecto «La enseñanza de la Filosofía y la producción del conocimiento», inscripto en la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT) de la UNSL y que nos permitió realizar nuestras primeras sistematizaciones relacionando las prácticas de la enseñanza de la filosofía con la investigación. Los resultados nos brindaron una valiosa información que permitió reformular los programas y las prácticas de enseñanza.
- En ese sentido los contenidos programáticos intentaron restituir el carácter vital del pensamiento filosófico en la situación histórica de su emergencia, vinculándolo con otros aspectos del sistema social, político, económico y cultural que permitieran detectar la racionalidad de cada época, buscando los puntos de interés para la perspectiva educativa y psicológica. Los trabajos prácticos exigieron el desarrollo de una disciplina de análisis e interpretación de textos filosóficos para interrogarlos desde nuestra propia coyuntura histórica.
- Después del segundo año de funcionamiento, la Cátedra de Filosofía realizó gestiones para la adjudicación de becas de iniciación a la docencia y la investigación para estudiantes que hubieran aprobado la asignatura y que desearan comenzar a realizar una formación filosófica en vistas a lograr un desarrollo intelectual en el marco de la carrera de elección.

En el primer año se incorporaron seis estudiantes integrándose a los seminarios de formación, a la coordinación de los grupos de lectura

e interpretación de textos, a la organización de foros sobre temas específicos previamente pautados y desarrollando la experiencia de aprender enseñando a sus compañeros estudiantes que se iniciaban en las carreras de pedagogía y psicología. Las Becas se institucionalizaron y a la fecha todas las cátedras de las carreras de la UNSL tienen la posibilidad de realizar con los alumnos este tipo de formación temprana.

- Nuestra participación en las comisiones que intervinieron en la reforma de los planes de estudios de las carreras tradicionales y en los de las nuevas carreras, permitieron discutir la posición de las disciplinas filosóficas, introduciéndose nuevas asignaturas, tales como Introducción al Conocimiento Científico, Epistemología e Historia de la Ciencia tanto en las carreras de Ciencias Humanas, como en Biología, Física, Química. La matrícula de los cursos de filosofía se diversificó y aumentó enormemente desde 1984 hasta la fecha (de 150 alumnos a 1600 para las carreras de grado).
- Una nueva instancia de enseñanza filosófica se creó con la sistematización de las carreras de postgrado, maestrías y doctorados que incorporaron diversos aspectos de la problemática filosófica, como la cuestión epistemológica y ética, o cursos de postgrado sobre algunos problemas filosóficos para abordar críticamente el análisis y la construcción de modelos de acción en vistas a una intervención modificatoria en terrenos específicos (instituciones, medio ambiente, educación)¹.
- El equipo de filosofía se integró a otros proyectos de investigación vinculados a la transmisión del conocimiento científico, lo cual permitió participar desde el campo de la filosofía aportando a la formación del grupo con seminarios específicos, valorizándose otro espacio de enseñanza demandado esta vez por colegas provenientes de diversos campos disciplinarios. (Cf. Proyecto de Investigación (P.I.) «La epistemología de las didácticas de las ciencias sociales», Directora María Rinaldi, P. I. «Configuraciones subjetivas en la cultura contemporánea», Directora Perla Triolo, P. I. «La enseñanza de la Química», Director Dr. Ferdinando Ferretti).
- Un importante grupo de alumnos egresados de diferentes carreras de la UNSL y de otras universidades de la región optaron para la dirección de sus trabajos de tesis de licenciatura, de maestría y de doctorado a profesores de filosofía de nuestro equipo, articulando

¹ Véanse los Planes de Estudio de las Maestrías: «Sociedad e Instituciones», «Gestión Ambiental», «Economía y Negocios» de la FICES de la UNSL, Villa Mercedes, San Luis, y del Doctorado de las carreras de la UNSL

en muchos casos las problemáticas de sus carreras de elección con abordajes filosóficos.

- Finalmente se creó dentro del Proyecto de Investigación «Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas», el *Programa Paideia*, destinado a la enseñanza de la filosofía a alumnos y egresados de carreras no filosóficas que desearan realizar una formación filosófica necesaria para sus prácticas investigativas, profesionales o docentes.
- La producción de conocimientos en espacios multidisciplinares posibilitó la elaboración de modelos para investigar dichas prácticas y proponer cursos de acción para su transformación. Se han producido interesantes resultados, vinculados sobre todo a un modelo complejo de la práctica docente para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias humanas y la filosofía, presentados para su discusión en diversos espacios de confrontación y publicados en revistas especializadas (Guyot, Fiezzi & Vitarelli, 1995; Guyot, 1997, 1999). La enseñanza de la filosofía en carreras no filosóficas representó para el equipo que comenzó a organizarse en la UNSL en 1986, una experiencia de conocimiento que hizo posible la reformulación de nuestras opciones filosóficas y la inauguración de un nuevo trayecto en nuestra formación y en la cual nuestros alumnos tuvieron un papel protagónico (VV. AA., 2001).
- Paralelamente comenzamos a desarrollar el Programa «Teatro y Filosofía», que llevamos adelante con los Talleres de Teatro de la Universidad Nacional de San Luis que en ese momento dirigía Alberto Luppi quien llevaba adelante una interesante propuesta de investigación, formación actoral y producción teatral. Ello nos permitió investigar la importancia del impacto emocional para la comprensión y producción del conocimiento filosófico en situaciones de enseñanza y pautar los procedimientos para desarrollar la experiencia durante tres años consecutivos. En la mayoría de los casos participaron alumnos y coordinadores que pertenecían a la cátedra, incorporándose algunos integrantes de los talleres a los seminarios de formación filosófica. La partida de Alberto Luppi, nos permitió seguir esporádicamente con el Programa Teatro y Filosofía en este caso coordinado por Alberto Palasi y Gladys Gil Brauer y sistematizar nuevas experiencias en torno al Cine y la Filosofía (Guyot & Luppi, 1985; Guyot & Ruiz, 1994; Giordano, Guyot et al., 1991; Guyot, 1998b).

Una interpelación radical acerca de qué es la filosofía, nos llevó a posicionarnos respecto de las diferentes significaciones de este saber través de la historia y para los tiempos presentes. Desde una perspectiva filosófica más amplia, conjeturamos que no solo los doctos filosofan, como severos y sistemáticos buscadores de la verdad, reconocidos como tales por nuestra tradición occidental. Todos los hombres enraizados en la vida históricamente dada, se interrogan por su lugar en el mundo, el sentido de la vida, lo inevitable de la muerte, el fracaso, su relación con los otros y producen representaciones condicionadas por el repliegue-despliegue de su propia temporalidad, de acuerdo a las cuales actúan y realizan sus prácticas en la vida cotidiana. Tiempo privilegiado de la existencia, donde irrumpe la necesidad de comprender el drama de la vida, de interrogar acerca de las razones por las cuales acontecen los hechos, de sostener unos valores y unos saberes prácticos para la vida social y cultural. La filosofía es saber *docto* porque se apoya en un saber pre-filosófico ligado a la vida, a la existencia, a la búsqueda del conocimiento, al develamiento de sí mismo, que irrumpe inesperadamente en las situaciones límites de las cuales no podemos escapar.

¿Cómo pensar lo que nos pasa cuando conmovidos, asombrados, angustiados, perdidos en el mundo, inclinados sobre el abismo de lo imposible, descubrimos el efecto de unas tremendas preguntas acerca de la condición humana, acerca de nuestra propia condición?

Con esa pregunta, engendrada en las turbulencias de los afectos más profundos, comenzamos a introducir los problemas filosóficos clásicos, encarnados en los personajes del teatro y del cine, para que el interrogante accediera a la palabra, a *otro idioma*, al grito (como diría una de nuestras alumnas) que demanda el saber o que cuestiona lo instituido como verdad absoluta.

Arte y Filosofía han representado por siglos dos formas de acceso a la realidad. Una, complejamente demarcada en el compromiso de la creatividad y el pensamiento, en la experiencia de la singularidad del creador, en la obra de arte y su impacto en los sujetos de la cultura; entre la forma ejemplar trascendente al tiempo como resplandor de lo bello y lo acotado de la temporalidad fugaz. La otra, como búsqueda de la lucidez siempre huidiza, el correlato de una falta de conocimiento y un deseo nunca saciado de la verdad. Ambas, en todo caso, como problemas filosóficos a ser planteados y resueltos en la situacionalidad histórica, donde ideas y prácticas creadoras se encarnan en una forma de hacer peculiar, generan las tramas simbólicas de la realidad de una época y los modos en que se configuran las subjetividades que viven en ellas.

La relación entre el arte y la filosofía adquiere una forma peculiar y privilegiada en el teatro, más específicamente en la puesta teatral, y en el cine. Allí las ideas filosóficas cobran la vida y la identidad propia del tiempo en que se desarrolla la acción, entran al gran escenario del mundo y convocan a actores y espectadores para revivir las múltiples dimensiones del drama humano.

La nueva organización de las clases teóricas y los trabajos prácticos exigió el desarrollo de una disciplina de análisis e interpretación de textos filosóficos para interrogarlos desde nuestra propia coyuntura histórica y vincular los conceptos en la trama de la representación teatral o cinematográfica. De ese modo, articulamos dos programas que se desarrollaron simultáneamente: el programa con los contenidos filosóficos de acuerdo a los objetivos curriculares de la disciplina en el Plan de estudios de las carreras que cursaban los alumnos y el programa de las obras de teatro o de las películas que representarían los problemas de cada unidad temática, en su dimensión dramática. Fue necesario introducir unos procedimientos metodológicos ordenadores de nuestra propuesta.

En primer lugar, buscamos el impacto emocional. Después de unos breves señalamientos sobre la obra, al autor, la época de su creación y la problemática filosófica a la que se sugería estar atentos, nos introducíamos en la experiencia estética que representaba la puesta teatral o la película escogidas. Ver teatro o cine, sumergirnos en la dimensión de otros tiempos y lugares, perdernos en la narración de unas historias, bordear las fronteras de lo que somos, identificarnos con los personajes, reír en las situaciones cómicas y absurdas, sufrir con sus peripecias, horrorizarnos de su crueldad, vivir su drama. ¿Por qué nos conmovemos tanto? ¿Por qué lloramos sin avergonzarnos, de felicidad o de pena? ¿Por qué nos apiadamos o nos exaltamos por los destinos de los personajes? Sin duda, existen numerosas teorías estéticas -desde la catarsis aristotélica hasta la identificación psicoanalítica- a las que podríamos acudir para comprender ese curioso hecho.

En un segundo momento, que denominamos debate pedagógico, dialogamos acerca de lo que experimentamos y sentimos; recordamos la trama argumental, los hechos significativos, aquello que nos impactó, o que representó una sorpresa, una enseñanza. Era el tiempo de poner en palabras una emoción íntima, de comunicar un estado de ánimo; pero también de reflexionar sobre las ideas y los personajes, de introducirnos en la trama subyacente de las representaciones. El debate pedagógico implicaba explicitar el pasaje del impacto emocional al impacto de conocimiento.

En un tercer momento se propuso la reconstrucción de los problemas o conceptos filosóficos, de una narrativa ligada al microuniverso de lo experimentado subjetivamente y a la producción de un texto filosófico final en el que se conceptualizara la problemática específica (la racionalidad, la libertad, el conocimiento, la verdad, la identidad, etc), o el pensamiento de un filósofo (Sócrates, Platón, Kant, Sartre, Foucault u otros) y se incorporaran las diversas perspectivas de los abordajes realizados con la participación colectiva. Esta producción podía realizarse, según las circunstancias, como un discurso oral, una producción escrita, o a través de un video (sobre la base de las grabaciones realizadas) que reprodujera la experiencia, dándole una nueva forma y se podía presentar en forma individual o colectiva.

El hecho teatral y el cine se nos presentaron, de este modo, como propicios para el despertar de la reflexión filosófica, para comprender las ideas universales y abstractas encarnadas en los personajes y en sus actitudes, en los planteos y las soluciones de la vida cotidiana, en la manifestación de sentimientos, gritos, angustias, en el color del cristal con que se mira la vida, en una totalidad sincrética altamente significativa desde el punto de vista estético.

El hecho teatral y el cine no están destinados solamente a despertar emociones de tipo catártico o a brindar un espacio para la contemplación desinteresada, ni para ejercer la acción demoledora de un análisis crítico, sino que en su totalidad producen un singular impacto de conocimiento.

Se ha discutido mucho acerca de si el arte implica conocimiento, si puede producirlo y, en el caso de que esto último fuera aceptado, si se trata de un saber objetivo o simplemente entraña ciertas convicciones y modos de sentir del sujeto que produce la obra de arte. Esta idea de recuperar la dimensión cognoscitiva y epistemológica del arte es también un intento que se ha sostenido en distintos momentos del pensamiento y en distintos períodos del desarrollo de la humanidad. Podríamos decir que en la época actual se intenta recuperar esta dimensión cognoscitiva del arte en la necesaria complementariedad con otras prácticas que hacen a la reproducción de saberes. De tal modo que el arte implica en sí mismo un modo peculiar de saber, tanto para aquel que lo produce como para el que lo contempla. Y esto hace también a una característica fundamental de la obra de arte que tiene que ver con su carácter abierto. No importa cuándo se haya producido esta obra, de qué mundos lejanos proviene, de qué misterios arcanos nos hable, siempre nos interpela en lo que somos, en nuestra propia situacionalidad y en nuestra propia realidad.

Hoy sabemos que es imposible concebir la educación en términos puramente racionalistas, sin contemplar que los sujetos interactúan

afectivamente en ese extraño vínculo consistente en enseñar y aprender; en enseñar para aprender y, a veces, aprender para poder enseñar. En él subyace no solo el conocimiento aportado por los saberes, la ciencia y la cultura en general sino también el sentimiento de amor al conocimiento, al saber, a los otros. Allí acontecen los poderes de una transferencia de afectos, conjuntamente con la comunicación de conocimientos y la transmisión de actitudes y valores, de los cuales a menudo no somos conscientes. En este sentido, la educación debe poder repensarse, no en los términos de una mera práctica teórica, sino de un arte que implica un saber hacer y que al mismo tiempo se somete, como práctica y como acción, a unas consideraciones teóricas que hacen al conocimiento.

El teatro y el cine nos permitieron conjeturar una aproximación diferente a los problemas filosóficos con relación a la situación histórica que vivimos en una época de transición a la democracia. Intentamos una vía directa, subjetiva, emocional, para captar el interés de un alumnado que, en su gran mayoría, veía en el conocimiento filosófico una exigencia formal para aprobar la materia del plan de estudios.

La decisión de llevar adelante esa experiencia, nos llevó a realizar una serie de intervenciones de carácter epistemológico y pedagógico; debimos modificar los contenidos programáticos y restituir el carácter vital a los problemas planteados por el pensamiento filosófico en la situación histórica de su emergencia y vincularlo con otros aspectos del sistema social, político, económico y cultural que permitieran detectar la racionalidad y la sensibilidad de cada época, buscar los puntos de interés para la perspectiva educativa y psicológica. Sobre todo, nos permitió encontrar los conceptos pertinentes para comprender que había sucedido en todos los ámbitos sociales, en el campo educativo y en la universidad, en nuestra historia reciente,

Los resultados permitieron modificar sustancialmente la representación y valoración de la filosofía tanto entre los alumnos como en el ámbito institucional.

Una apuesta por la historia reconceptualizada a través de la perspectiva genealógica de Michel Foucault, resultó el camino pertinente para comprender la historia reciente y al mismo tiempo intentar la vía de una historia del presente, en tanto sujetos que intentamos pensar de otro modo el espacio filosófico. En esa tarea, los alumnos de los numerosos cursos de filosofía que desarrollamos tuvieron un papel protagónico en la construcción de la memoria y en vista a un tiempo por venir.

1. Referencias

- Guyot, V., Marincevic, J., & Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Guyot, V. (1997). Educación y Subjetividad, Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento; El sujeto de conocimiento y la enseñanza de la matemática en Platón. *Alternativas*, 1(4), pp. 15-42.
- Guyot, V. (1998a). Teatro y Filosofía. *Alternativas*, 3(12), pp. 99-110.
- Guyot, V. (1998b). Cine y Filosofía: El Nombre de la Rosa. *Educación y Pedagogía*, 11(21), pp. 79-101.
- Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. *Alternativas*, 4(17), pp. 16-28.
- Guyot, V., Fiezzi, N., & Vitarelli, M. (1995). La práctica docente y la realidad del aula. *Enfoques Pedagógicos*, 3(2), pp. 21-35.
- Guyot, V., & Luppi, A. (1985). La Filosofía y el Hecho Teatral, Teatro y Filosofía. Una nueva experiencia pedagógica, Testimonios de enseñanza de la Filosofía. Videos editados por la Cátedra de Introducción a la Filosofía y el Centro de Tecnología Audiovisual. San Luis: UNSL.
- Guyot, V., & Ruiz, S. (1994). Teatro y Filosofía. Una articulación para pensar el mito del descubrimiento. *Idea*, 8(15).
- Giordano, M. F., Guyot, V., et al. (1991). Acerca de la puesta teatral, el cine y otras manifestaciones estéticas. In *Enseñar y aprender ciencias naturales*. Buenos Aires: Troquel.
- Vessuri, H. (1992). Las ciencias sociales en la Argentina: diagnóstico y perspectivas. In Oteiza, et al (Comps.), *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historia y perspectiva* (pp. 339-363). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VV.AA. (2001). *Experiencias en Filosofía. Enseñanza, Ética, Ejercicios filosóficos de formación*. Producción del PROICO 4-9301. Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su Impacto en las Ciencias Humanas. *Alternativas*, (22).

«Pueblo» y «Antipueblo». Tensiones y disputas en torno a la formación de estudiantes de Cine de La Plata (1972-1974)

Rocío Levato

1. Introducción

Este escrito¹ se orienta a comprender las perspectivas acerca de la formación de los estudiantes de Cine del «Grupo de Cine Peronista La Plata», compuesto por estudiantes y docentes de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre 1972 y 1974, período que comprende los años de existencia del mencionado agrupamiento. Se abordan diferentes dimensiones de la praxis militante y de la intensa vida política y social de esos cineastas en aquellos años: su concepción de cine, las articulaciones con la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) y su participación en los sucesos políticos del período.

Nos interesa conocer por un lado, qué concepciones propusieron los integrantes del mencionado Grupo acerca del perfil político ideológico

¹ Este trabajo se desprende de una investigación en curso corresponde a la Tesis de Maestría en Educación de la UNLP, financiada por una Beca de Interna Tipo A otorgada por la UNLP, dirigida por la Dra. Luciana Garatte y la Mg. Claudia Bracchi. El desarrollo del proyecto que aquí se presenta se lleva a cabo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

que los estudiantes de la carrera de Cine debían asumir, y por otro, qué perspectiva suscribían acerca del rol que el artista debía tener en relación con la sociedad y los desafíos de su época. Para ello, relevamos una producción fílmica del Grupo anteriormente mencionado, entrevistas en profundidad realizadas a algunos de sus miembros y testimonios que se encuentran en el Archivo Nacional de la Memoria.

El texto se estructura en cuatro apartados: el primero describe el escenario de modernización cultural de mediados de los '50 y el proceso de radicalización política defines de los '60 y principios de los '70 y su expresión en el campo artístico. El segundo, describe la creación del «Grupo de Cine Peronista La Plata» en la Universidad Nacional de La Plata en los primeros años de los '70. El tercero, reconstruye las condiciones de producción del film denominado «Pueblo y Antipueblo» y los sentidos que articulan el discurso del mismo, desde la perspectiva de su realizador. Las conclusiones recogen los aspectos salientes del análisis.

2. De la modernización cultural a la radicalización política

Diversos analistas de la historia de las universidades argentinas (Rodríguez, 2015; Chama, 2016; 2002; Terán, 2013; De Riz, 2010; Buchbinder, 2005; Pregoy Tortti, 2002; Sigal, 1991) coinciden en señalar que a mediados de los años 1950 se desarrolla un proceso de modernización sociocultural que incluye incipientes procesos de profesionalización académica, creación de estructuras institucionales, modificación de hábitos de consumo, actitudes más abiertas en torno al comportamiento social, transformaciones de algunas instituciones tradicionales como la familia y la escuela, expresiones que ponen de manifiesto una nueva sensibilidad en construcción.

Entorno al arte, la modernización se ve reflejada en la creación de nuevas instituciones, el fortalecimiento y la renovación de otras ya creadas, en la emergencia de grupos culturales cuyos fines se orientan a la actualización de las disciplinas, con la introducción de nuevas estéticas, escapando de las normas instituidas, y la aparición de un nuevo público (Longoni & Mestman, 2002, pp. 42-45). Una de las instituciones de gran influencia en esta época es el Instituto Di Tella, que a partir de los ejes «novedad, juventud e internacionalismo» emprende proyectos institucionales en este período. Busca con sus políticas de formación, promoción, exhibición y gestión promover e impulsar las tendencias que ya se venían desarrollando en el campo artístico. Así, con estas medidas, el Instituto posibilitó el trabajo

interdisciplinario, el contacto con nuevos públicos, la experimentación, la relación de artistas nacionales con extranjeros (Longoni & Mestman, 2002, pp. 42-45) y la internacionalización del arte argentino (Giunta, 2015, pp. 26-27). Otras intuiciones relevante «la Escuela Superior de Bellas Artes, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, y el Museo Provincial de Bellas Artes, además de otros espacios más pequeños o informales donde circulaban, exponían y debatían los artistas» (Bugnone, 2013, p. 52).

A partir de fines de los años sesenta y comienzos de los setenta se inicia un proceso de radicalización política y creciente politización, enmarcado por un lado, en un contexto internacional caracterizado por sucesos como la Revolución Cubana, el movimiento de descolonización, la liberación tercermundista, la Revolución Argelina y el mayo francés que estimularon la búsqueda de programas políticos que proponían la revolución social y/o la liberación nacional, fortaleciendo la idea del fin del sistema capitalista (Longoni y Mestman, 2002p. 36-37). Por otro lado, el proceso de radicalización política se desplegaba en un contexto nacional caracterizado por el golpe de Estado de 1966, la política cultural represiva de Onganía, la proscripción del peronismo y el Cordobazo. De ese proceso participaban activamente varios agrupamientos políticos, entre los cuales algunos analistas destacan a las organizaciones provenientes del peronismo y de «la nueva izquierda» (Tortti, 1999).

Tal como nos muestran los trabajos de Longoni (2014), Longoni y Mestman (2002) y Giunta (2015), en esos años los artistas comenzaron a vincularse con organizaciones sociales, movimientos obreros y hechos políticos de la época que los llevaron progresivamente a discutir las instituciones propias del circuito del arte. Sus actividades y prácticas artísticas pusieron en cuestión los cánones tradicionales del arte, los roles del artista y el público, los temas a trabajar, los materiales a utilizar, la estética a elegir y los circuitos de legitimación de sus obras y producciones. Según Giunta, en esta época se destaca «la necesidad de borrar las fronteras entre el arte y la vida, de fusionar el arte y la política, el antiintelectualismo, el antiinstitucionalismo, el rediseño y la ampliación del concepto tradicional de 'obra de arte' (a través de happenings, collages, assemblages), la búsqueda de un nuevo público» (Giunta, 2015, p. 18).

En el ámbito del cine, en las décadas de los años 60 y 70 en América Latina, se comenzaron a discutir y a analizar las formas de entender, producir y distribuir la producción cinematográfica, en sintonía con los procesos que se llevaban a cabo en disciplinas tales como la literatura, las artes plásticas y el teatro. Se despliega un movimiento en pos de la integración regional, con propuestas abocadas a las preocupaciones sociales y políticas nacionales, con una independencia ideológica y una

puesta en cuestión del lenguaje cinematográfico tradicional y como alternativa al cine industrial (Flores, 2013).

Según Mestman, el año 68 constituye un punto de referencia, tanto a nivel internacional como a nivel latinoamericano. En países como México, Chile, Argentina, Uruguay y Cuba a nivel cinematográfico se da una doble ruptura: por un lado, en lo experimental y contracultural asociada a las nuevas sensibilidades propias de los sesenta; por otro lado, en la dimensión política, vinculada a la radicalización tercermundista y la acción insurgente y en ocasiones, a la partidización. Asimismo, Mestman propone entender las rupturas desde lo estético. En cuanto a los temas que trata este nuevo cine, el mencionado autor indica que en ese momento «los films que se realizan son en su mayor parte sobre una realidad 'nacional', y si bien remiten muchas veces a la situación regional (de subdesarrollo, dependencia o insurrección), se focalizan en un caso, del país en que se realizaban o el del país originario del cineasta» (Mestman, 2016, p. 15).

Algunos de los hitos que se pueden mencionar como expresión de varias de las innovaciones y rupturas del 68 son los temas que se discutían en torno a lo estético y lo político, las producciones fílmicas y el intercambio entre realizadores de distintos puntos del continente, son las muestras y festivales de Viña del Mar de Chile en 1967 y 1969 y el festival de Mérida, en 1968. Según Oubiña, en Viña del Mar (1969) hubo un recambio generacional, existiendo un cine de carácter regional comprometido con la revolución latinoamericana entendiendo que esa opción era «imprescindible, ineludible e impostergable» (Oubiña, 2016, p. 72). Los mencionados eventos posibilitaron trazar el intercambio estético-político de los cineastas y relaciones entre los directores de la región. Potenciando la oportunidad de difundir sus trabajos e intercambiar ideas que los llevaron a la consolidación de una lucha común en contra de la dominación cultural manifestada principalmente por la hegemonía de Hollywood, industria que consideraban acababa con las cinematografías nacionales. (Flores, 2013, pp. 3-4) Se siguió constituyendo una identidad continental en un movimiento denominado Nuevo Cine Latinoamericano, que lejos de ser homogénea, adopto formas muy deferentes según cada país.

Según la perspectiva de uno de los entrevistados, este nuevo cine buscaba darle protagonismo a los sectores olvidados por la pantalla cinematográfica, poniendo en diálogo el compromiso político con el artístico.

Estoy hablando [de] que poner la cámara frente a la realidad ya era un hecho revolucionario en sí mismo, porque esa realidad estaba ausente dentro de un cine tradicional que no expresaba ni las proscipciones, ni el estado en el que vivían los

grandes sectores de nuestro pueblo, ni la marginalidad, etc. Si bien, digo retomo, eso podía ser un hecho revolucionario, había otro elemento revolucionario que era el héroe cinematográfico, es decir, el que iba a protagonizar en la pantalla estas nuevas historias, era el hombre común. Esto era un hecho ético sustancial, creo, y relevante otorgarle al hombre común, al anónimo, al trabajador y aún también al artista que expresará esas cosas, pero desde la base del pueblo era un hecho ético sustancial².

Para este nuevo Cine el objeto privilegiado por el lente, era el «hombre común, el trabajador, el anónimo», el nuevo protagonista. Eran tiempos en los que la emergencia de lo social tomaba la escena y reclamaba su derecho colectivo, el registro del aquí y el ahora, la aprehensión de la realidad callada, expulsada conjuntamente con la vibración de lo silenciado y el impulso aleatorio del instante al plantar la cámara frente al país real, para crear una contra imagen de las obtenidas por la televisión u otros cines. Según se puede advertir en el testimonio, la decisión de filmar constituía en hecho ético en sí mismo, frente a las injusticias acompañando toda forma de lucha, dando cuenta de su compromiso y posicionamiento político, en relación a su práctica cinematográfica.

3. La creación del «Grupo de Cine Peronista la Plata» en la UNLP

En el escenario de modernización cultural ya descrito, Fernando Birri funda en 1956 en la Universidad del Litoral, la Escuela Documental de Santa Fe, tras su regreso al país y luego de culminar sus estudios de cinematografía en Italia. Birri plantea desde el comienzo la necesidad de realizar un «cine nacional, realista y crítico» (Birri, 2008). Ese mismo año, en la Escuela Superior de Bellas Artes en la UNLP, surge la carrera de Cinematografía, teniendo como antecedente una serie de conferencias de Cine convocadas por Cándido Moneo Sanz, donde se abordaban temas relacionados a la crítica cinematográfica y la fotografía. El proceso de institucionalización de esta carrera se produjo entre finales de esta década y comienzos de la siguiente, propiciándose discusiones en torno a la organización de los temas y el perfil de la formación, que en 1961 se formalizó en el plan de estudios de la carrera de grado de Licenciatura en Realización Cinematográfica³.

En el escenario de radicalización política y movilización de fines de los 60 y principios de los 70 se formó en la Escuela Superior de Bellas Artes,

² Entrevista a Juárez, N. 11/08/2015. Dirección de Fondos Documentales/ Colección Documentalistas y Cineastas en el Archivo Nacional de la Memoria del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. CABA.

³ Sobre las versiones en torno a la creación y «extinción» de la carrera de cine ver Levato y Garatte (2016) y Levato, Garatte & Bracchi (2016).

un agrupamiento autodenominado «Grupo de Cine Peronista La Plata», en momentos en que se dio el proceso de jerarquización de la Escuela Superior de Bellas Artes a Facultad de Artes y Medios Audiovisuales (hasta septiembre de 1973) y su posterior cambio de denominación a Facultad de Bellas Artes, en diciembre de 1974⁴. Algunos de los miembros del grupo integraban la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) y consideraban que el cine tenía que ser una «herramienta de liberación». Desde su perspectiva, la lucha se daba a partir de la creación de materiales, saliendo de las lógicas que hasta el momento eran imperantes en la enseñanza de la Escuela Superior de Bellas Artes: un cine, según los testimonios, basado en la «dependencia cultural hollywoodense, vacío de contenido político y de realidad social» (Levato & Garatte, 2016). Es a partir de estas ideas, que comenzaron a discutir ese nuevo cine que estaba surgiendo en América Latina y que en lo académico no estaba presente. Estos jóvenes cineastas introdujeron nuevas discusiones sobre la delimitación del concepto de arte y sus expresiones en el campo popular, reconociendo en el «pueblo» al sujeto privilegiado para el nuevo artista a formar. Un cine, según los entrevistados, que tenía como antecedente el «grupo de Cine Liberación», con la película «La Hora de los Hornos» o las «películas de la Escuela de Santa Fe, que dirigía Birri»⁵.

Para describir las características del proceso de radicalización política en el caso de la Facultad de Bellas Artes, se recupera la perspectiva de uno de los estudiantes de esos años, quien afirma que

Había discusiones muy fuertes, (...) entonces, siempre terminábamos acordando las movilizaciones que se podían producir. En fin, había una Facultad de Bellas Artes que tenía una gran actividad política. El fuerte estaba en Cine, era la carrera más minoritaria pero con mayor actividad política, después seguía Plástica y Diseño⁶.

El testimonio anterior da cuenta de la actividad política presente en la Facultad, destacando a Cine con mayor presencia. Asimismo coinciden en reconocer que la militancia era la práctica articuladora de toda la vida académica y cotidiana, y destacan como momento de mayor politización el período que comprende los años 1969 a 1975:

⁴ Sobre los conflictos generados en torno a la denominación de esa Unidad Académica, ver Levato & Garatte (2016).

⁵ Entrevista a Reynaldo Huck, el 27/10/2015. Dirección de Fondos Documentales/ Colección Documentalistas y Cineastas en el Archivo Nacional de la Memoria del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. CABA.

⁶ Entrevista a Pereyra, J, realizada el día 07/03/2016 en la ciudad de La Plata.

...empezó a florecer a principios de los 70, se hace fuerte, fuertísimo en el '72, '73 y '74 y después empieza a decaer tras la muerte de Perón, que es cuando se interviene la universidad, sobre todo el Departamento de Cine⁷.

Por eso [para] nosotros, la importancia de registrar [los hechos políticos], porque teníamos una capacidad técnica que teníamos que aprovecharla. No podíamos dejarla pasar, pero siempre [registrar] era secundario a la política, ó sea, nosotros supeditábamos, ó sea la militancia siempre venía primero, ó sea, si organizamos hacer una filmación por algo y había que hacer un acto de militancia, bueno por supuesto no se filmaba y chau, se acabó (...) nosotros no nos ponemos como participantes, sino que [entendemos que lo importante] es todo lo que está pasando, nosotros tratábamos siempre [de registrar] lo que estaba sucediendo, [no como participantes] sino todo lo contrario, registrar lo que estaba sucediendo en sí. Si queríamos ser parte, nosotros bajábamos la cámara y éramos parte, no nos metíamos como cineastas⁸.

Se puede ver, según los testimonios, que este cine estaba subordinado a la política. Sus protagonistas se reconocen como militantes antes que como cineastas que buscaban registrar los que sucedía frente a sus cámaras. Este grupo se planteaba como objetivo «poner el cine en función de las necesidades del país», actividad que realizaban haciendo uso de los materiales brindados por la Universidad para «filmar todos los actos importantes y todos los hechos políticos importantes de la época»⁹.

4. Análisis del film «Pueblo y Antipueblo»

El film a analizar, denominado «Pueblo y Antipueblo», surge como trabajo final¹⁰ de la materia «Realización cinematográfica IV», en la carrera Licenciatura en Cinematografía, en el marco del «Grupo de Cine Peronista La Plata» en noviembre de 1972. Para su realizador, este corto se enmarca dentro de la «lucha que se estaba dando en ese momento para el regreso del General Perón (año 72)», y en las propuestas que el mencionado Grupo planteaba implementar en la nueva enseñanza del cine, como era la realización de cortos dentro del currículo, para la aprobación de los trabajos prácticos de las asignaturas. Se consideraba a estas producciones «como material de trabajo militante»¹¹.

⁷ Entrevista a Pereyra (p. 6).

⁸ Entrevista a Leiva, A el 13/07/2016 vía Skype. Actualmente reside en la ciudad de Los Angeles en Estados Unidos.

⁹ Las expresiones entre comillas corresponden a la entrevista de Pereyra (p. 6).

¹⁰ Este trabajo final buscaba interrelacionar varias materias de la carrera que incluyen la fotografía, la banda sonora, el montaje, guion. En el momento de exhibición los profesores de las distintas materias participaban y de allí salía la nota para cada una de las disciplinas que intervenían en la película.

¹¹ Las expresiones entre comillas corresponden a la entrevista realizada a Huck,

El film dura catorce minutos cuarenta y se estructura en dos grandes partes con subapartados: la primera parte nombrada «Peronismo» con un subsección denominada la «Revolución Justicialista» y la segunda denominado «Gorilismo» con cinco subapartados: «La Heroica Resistencia Peronista», «La entrega nacional», «La Antipatria», «Las luchas del Pueblo» y la «Guerra Popular Prolongada». En ellos se reconstruía la historia Argentina de 1945 a 1971-72 registrando las luchas del pueblo con los distintos regímenes que lo reprimieron, a partir del uso del recurso de la voz en off y de imágenes creadas o provenientes de archivos, de registros de televisión e imágenes de la ciudad en su cotidiano. Según su realizador, el film se estructuraba a partir del «juego» de la imagen y la palabra desde el planteo estético, teniendo como fin relatar y «reflejar de la manera más clara posible» lo que voz en off describía¹².

En los primeros minutos, correspondiente la primera parte, el corto iniciaba con cantos de la juventud peronista que reclaman el regreso de Perón, mientras en la pantalla se presentaba una imagen del escudo justicialista y la expresión «Grupo de Cine Peronista La Plata» inmediatamente, una voz en off reemplazaba los canticos, con un registro declarativo, que expresaba que el movimiento peronista, representaba una continuación de la línea histórica «San Martín, Rosas, Yrigoyen y Perón»; y que hacia 1943, la Argentina se encontraba sometida al imperialismo, a violentas represiones por los «justos» reclamos de la clase trabajadora y con las mayorías populares proscriptas. En esta producción se entendía al Estado peronista como «popular y de transición caracterizado por la democracia social, la soberanía Nacional y la defensa del patrimonio de la Nación»¹³.

Según su autor siempre ha habido dos corrientes históricas¹⁴ desde la Revolución de Mayo: «una corriente liberal, que pensaba y miraba siempre hacia afuera, hacia el puerto; y otra interna.» La corriente que miraba hacia adentro y luchaba por «la reivindicación de la diversidad de los pueblos, la reivindicación de lo popular y lo nacional», en contraposición a aquellas manifestaciones «extranjerizantes, colonizadas»¹⁵.

09/11/2016, en la ciudad de La Plata.

¹² Es la voz que narra los acontecimientos sin que el narrador aparezca en la pantalla.

¹³ Huck (1972) Film «Pueblo y Antipueblo», agradezco a su realizador por mostrarme la fuente visual.

¹⁴ Este argumento ya estaba presente en el film «Actualización política y doctrinaria. Cine Liberación» de Fernando Solanas y Octavio Getino que había sido filmado en Madrid en junio, julio y octubre de 1971. Para Mestman, en este film existe un «linaje histórico que integra a San Martín, Rosas y las montoneras en una «antinomía irreductible» como pueblo y antipueblo, patria y antipatria (Mestman, 2007, pp. 56-57).

¹⁵ Las expresiones entre comillas corresponden a la entrevista (p. 8).

Teniendo en cuenta esta idea-fuerza el film fue estructurado con imágenes de archivos que documentaban las principales políticas y características del peronismo desde lo cultural, lo político, lo económico, lo social, y la planificación del gobierno. El corto buscó recomponer los «símbolos del peronismo» que «el golpe del 55» había querido borrar como fueron las plazas con multitudes y otros actos políticos de Perón, los juegos deportivos y una imagen de la Constitución Nacional de 1949. Según su creador la imagen de la Constitución Nacional de 1949, «resume el todo» es «la garantía de que ese proceso cultural se va a implementar» y es «una acción de gobierno», las imágenes de las plazas representan el apoyo del pueblo a las políticas de Perón.

Desde la perspectiva de su realizador, la segunda parte denominada «el Gorilismo», caracterizaba el comienzo de un régimen autoritario, iniciado con el «golpe de septiembre de 1955»¹⁶, e inaugurando paralelamente la entrega del «poder a la Antipatria» y el inicio de la resistencia peronista, al quedar el peronismo proscrito y sus organizaciones político-sindicales en la semiclandestinidad.

Conjuntamente, el film explicitaba la convivencia de dos realidades en la sociedad argentina en esa época: la primera, presentada con gente comprando en galerías comerciales, encuentros de jóvenes en lugares de ocio y extractos de programas televisivos, que según su realizador, eran «programas distractivos» que mostraban que «estaba todo lindo, que estaba todo bien». Y, la segunda realidad, que era «la realidad de la calle», mostrada con las manifestaciones populares, los obreros protestando, el Jockey Club prendido fuego, el Cordobazo, el Rosariazo, los actos relámpagos políticos y las fuerzas policiales golpeando a jóvenes o llevándoselos. Manifestaciones que se expresaban en contra de un gobierno

... antipopular que va a encontrar de todas aquellas conquistas que había tenido ese pueblo y le va quitando a medida que va pasando el tiempo todo lo que había logrado, no es cierto, borrando de la memoria, tratando de borrar de la memoria las conquistas, lo que había conseguido, (...) desde el punto de vista simbólico como también desde el punto de vista material, quitarle posibilidad de progreso que había tenido esa clase trabajadora, porque había tenido buen salario, había logrado tener buena distribución de la riqueza, con la dictadura digamos vino a destruir todo eso y a quitar día a día esas conquistas¹⁷.

Como vimos, en el desarrollo del cortometraje se presentaban dos «términos antagónicos de la sociedad»: el Pueblo representado por «las

¹⁶ Las expresiones entre comillas corresponden a la entrevista (p. 8).

¹⁷ Entrevista (p. 8).

organizaciones populares», «la resistencia obrera», «la toma de fábricas», «las organizaciones político-militares», y el Antipueblo, expresado por «el golpe gorila de septiembre de 1955», «las Fuerzas Armadas [en 1966] presentadas como partido militar», «las fuerzas coligadas de la oligarquía y el imperialismo con su brazo militar: las Fuerzas Armadas.» Esa contienda tenía como fin la «liberación nacional» y «el triunfo del pueblo» y «la cultura popular».

El corto daba cuenta, en sus minutos finales, de la radicalización política por parte del movimiento peronista, utilizando como imágenes representativas una pelota de fútbol con una inscripción que dice «Gran Acuerdo Nacional» que se rompe en tres pedazos, con la consigna «guerra popular prolongada» y «el peronismo no se entrega». Conjuntamente se escuchan los cantos de los militantes «¡acá están ellos son los muchachos de Perón!» y «¡acá están ellos son los fusiles de Perón!». En simultáneo, sonidos de sirenas y disparos son el telón de fondo para el discurso del film, en el que se afirma que el pueblo necesita de una «mística revolucionaria», que es, a su vez, producto de «una conciencia política desarrollada», nutrida por «el amor a la patria, a sus hermanos, a sus compañeros y a su líder»¹⁸. El corto finaliza con la consigna: «Por una autentica cultura nacional. Por el retorno de Perón y del pueblo al poder. Por una patria justa, libre y soberana. FURN-JP-MRP»¹⁹.

Los miembros del «Grupo de Cine Peronista de La Plata» entrevistados interpretan esta producción como parte de una concepción más amplia: la necesidad de un «cine independiente, no un cine dependiente de las productoras extranjeras». En sus palabras, un arte que sea «gozado por el pueblo». Buscaban con estas producciones «popularizar la cultura», señalando que es «el pueblo quien genera la cultura», y que «si la cultura no es popular, no es cultura».

Algunos de los miembros del Grupo de Cine coinciden en conceptualizar a las manifestaciones artísticas como acciones propias de la naturaleza del hombre cuyo productor es y era el «pueblo». Señalan que cuando esas producciones son tomadas y seleccionadas por un grupo que reúne la fuerza material y simbólica para ejercer su dominio como clase dominante, (oligarquía y la alta burguesía), dejan de ser del pueblo para transformarse en su patrimonio exclusivo.

¹⁸ Huck (1972) Film «Pueblo y Antipueblo», agradezco a su realizador por mostrarme la fuente visual.

¹⁹ Las siglas que se colocan, FURN (Federación Universitaria de la Revolución Nacional), JP (Juventud Peronista) y MRP (Movimiento Revolucionario Peronista) dan cuenta de la inscripción y pertenencia del Grupo de Cine Peronista La Plata, y de su realizador, a la organización política en relación con los trabajadores y estudiantes que se enmarcaban dentro de la resistencia peronista.

... elite intelectual ¿no? Que se propinaba de ese tipo de cosas y las tenían como propias, tampoco las compartían ¿no?, las compartían a su sector y el pueblo no tenía derecho a eso o limitado acceso a eso. El pueblo no tenía acceso a las Bellas Artes o a los museos de Bellas Artes, iban puede ser, pero el museo de Bellas Artes no se trasladaba hacia lo popular, hacia la barriada²⁰.

Frente a este testimonio, cabe preguntarse qué sentidos le otorgaban los miembros del Grupo a la cultura nacional, qué relaciones encontraban entre la «liberación nacional» y la «cultura popular».

... teníamos claro que antes de cineastas o fotógrafos éramos militantes políticos. Y respondíamos a distintos, digamos, niveles de militancia (...) Algo que teníamos muy claro: el que milita en la universidad tiene que ser un buen estudiante, que el que milita en un barrio tiene que ser un buen vecino, que quien milita en una fábrica, tiene que ser buen obrero, sino, no puedes dar un buen ejemplo²¹.

Las expresiones anteriores dan cuenta de una dinámica política intensa, marcada por la militancia como una práctica articuladora en lo cotidiano de la actividad académica: era el ámbito desde el que se pensaban las actividades políticas a realizar, los proyectos interdisciplinarios, la articulación con lo popular, las proyecciones de cine y los encuentros de discusión, a partir de las lógicas asamblearias. Esta dinámica política favoreció la creación del Grupo de Cine Peronista La Plata, cuya concepción principal era entender que el cine era una herramienta de militancia y que ellos, antes que cineastas eran militantes que luchaban por la liberación nacional y la reconstrucción de un país y de una universidad al servicio del pueblo. Introducían nuevas discusiones sobre la delimitación del concepto de arte: qué era lo que quedaba adentro y quién quedaba en los márgenes, quiénes integraban el Pueblo y qué características debía tener ese nuevo artista a formar.

5. Reflexiones finales

Este artículo recorre el contexto histórico y cultural de creación del Grupo de Cine Peronista La Plata, caracterizado por un proceso de modernización social y radicalización política. Se describen sucintamente los procesos de discusión llevados a cabo en el campo del arte a fines de los 60 y principios de los 70, que ponen en cuestión las formas de entender,

²⁰ Entrevista (p. 8).

²¹ Entrevista a Pereyra el 01/10/2015. Dirección de Fondos Documentales/ Colección Documentalistas y Cineastas en el Archivo Nacional de la Memoria del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. CABA.

producir y distribuir las prácticas artísticas y su expresión en el cine. Del mismo modo, en el recorrido del trabajo se observan las concepciones en relación al arte y al cine que compartían algunos miembros del mencionado Grupo, quienes participaron de la revisión del modelo de enseñanza del Cine en la Universidad Nacional de La Plata, en relación con el contexto de radicalización política del momento. Este agrupamiento asumió, desde una posición militante el cuestionamiento al cine que se enseñaba en la Universidad, reivindicando el compromiso político con las prácticas artísticas, para participar de la «liberación nacional» orientada «al servicio del pueblo», apostando por un cine que expresara las realidades del pueblo argentino.

La indagación permitió comprender los sentidos que los miembros del «Grupo de Cine Peronista La Plata» le atribuían a la relación entre su práctica artística y la política, condensada en la antinomia «Pueblo-Antipueblo» y desplegada en categorías tales como «artista popular», «cultura nacional y popular», en oposición a la visión canónica de las Bellas Artes a la que identificaban con la «oligarquía» a partir de la reconstrucción de sus trayectorias y experiencias de vida, en el contexto de radicalización política de los primeros años de la década de los 70. El film propone características de las producciones fílmicas y del artista. Se puede ver como el realizador está formado con un pensamiento comprometido con su tiempo y su realidad, en este caso, apoyando al movimiento peronista como expresión de la cultura nacional y del pueblo. También señalaba la necesidad de la participación activa, por parte del autor, en la realización cinematográfica que le permitiera comprender y representar las necesidades y demandas del pueblo, y la vida política de su tiempo.

Presenta dos grandes apartados, en el primero se realiza un recorrido histórico de lo que fue el primer y segundo peronismo; y en el segundo apartado, da cuenta de las dinámicas sociales que se desencadenan producto del golpe de 1955, denominado por el realizador del film como «gorila». Dinámicas sociales que enfrentan los dos términos antagónicos de la sociedad el «Pueblo» y el «Antipueblo». Las imágenes enfatizan este objetivo, al dar a conocer la convivencia de dos realidades, por un lado, la proscripción del peronismo y la lucha por su regreso y, por el otro, lo cotidiano de la ciudad ajena a esta causa. La voz en off actúa como hilo conductor e invita al espectador a seguir la argumentación con el sentido dado por las imágenes y contribuir a la toma de conciencia por parte de los destinatarios del film. El desarrollo narrativo de la película mantiene una estructura alternada con el fin de marcar las contradicciones anteriormente mencionadas.

La propuesta de este film se encuentra enmarcada en el «Grupo de Cine Peronista La Plata» y tenía como principal objetivo ampliar la mirada de las producciones del arte, rescatando y valorizando la perspectiva de lo nacional y lo popular expresada desde la voz del propio pueblo. Ponían de relieve las luchas que los pueblos a lo largo de su historia habían tenido y que no eran tenidas en cuenta en la producción fílmica de ese momento. Discutían con la penetración imperialista permitida por los gobiernos dictatoriales en nuestro país y señalaban que la finalidad de la formación artística debía ser formar la conciencia crítica y fortalecer el compromiso con los sectores sociales más postergados. Además concebían que era necesario difundir los trabajos realizados por los estudiantes, valorizando al público como parte de la evaluación, en clave con la concepción de la enseñanza del cine que defendían.

6. Referencias

- Birri, F. (2008). *La Escuela Documental de Santa Fe*. Rosario: Protohistoria Ediciones, Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Santa Fe.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bugnone, A. (2013). *Una articulación de arte y política: Dislocaciones y rupturas en la poética de Edgardo Antonio Vigo (1968-1975)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.989/te.989.pdf> Recuperado el 23 de octubre de 2016.
- Chama, M. (2002). Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional 'modernizador' al 'comprometido'. Experiencias de psicólogos y abogados. In P. Krotzsch (Org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 87-106). La Plata: Ediciones Al Margen.
- Chama, M. (2016). *Compromiso político y labor profesional: Estudios sobre psicólogos y abogados en los primeros setenta*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Posadas: Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. (Entre los libros de la

- buena memoria). Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/62>
- De Riz, L. (2010). *La política en suspenso. 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, S. (2013). *El Nuevo Cine Latinoamericano y su dimensión continental. Regionalismo e integración cinematográfica*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Giunta, A. (2015). *Vanguardia, internacionalismo y política. Arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levato, R., & Garatte, L. (2016). Facultad de Artes y Medios Audiovisuales o de Bellas Artes: debates acerca del perfil político ideológico de la formación en artes en la plata (1973-1974). Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional Artes en Cruce: Constelaciones del sentido*, Centro Cultural paco Urondo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 6, 7,8 y 9 de abril de 2016.
- Levato, R., Garatte, L., & Bracchi, C. (2016). Tensiones y disputas en las historias acerca de la «extinción» de la carrera de Cine en la Universidad Nacional de La Plata en 1976. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016
- Longoni, A. (2014). *Vanguardia y Revolución: arte e izquierdas en la Argentina de los sesenta-setenta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel.
- Longoni, A., & Mestman, M. (2002). *Del Di Tella a Tucumán Arde*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mestman, M. (Coord.). (2016). *Las rupturas del 68 en el cine de américa latina: contracultura, experimentación*. Buenos Aires: Akal/Inter Pares.
- Mestman, M. (2007). Estrategia audiovisual y trasvasamiento generacional. Cine Liberación y el Movimiento Peronista. In J. Sartora & S. Rival (Eds.), *Imagen de lo real. La representación de lo político en el documental argentino* (pp. 51-70). Buenos Aires: Librería.
- Oubiña, D. (2016). Argentina: El profano llamado del mundo. In M. Mestman (Coord.), *Las rupturas del 68 en el cine de américa latina: contracultura, experimentación*. Buenos Aires: Akal/Inter Pares.

Prego, C., & Tortti, M. C. (2002). Introducción. Universidad: procesos históricos de modernización, politización y regulación en la Argentina. In P. Krotsch (Org), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Rodríguez, L. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)*. Buenos Aires: Prometeo.

Tortti, M. C. (1999). Protesta social y 'Nueva Izquierda' en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. In A. Pucciarelli (Comp.). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN* (pp. 205-231). Buenos Aires: Eudeba.

Tortti, M. C. (1999). Post Scriptum: la construcción de un campo temático. In A. Pucciarelli (Comp.). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN* (pp. 232-234). Buenos Aires: Eudeba.

Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina (1976-1986)

Adriana Hereñú

1. Introducción

El presente trabajo detalla, en un breve recorrido, las decisiones políticas para la educación inicial santafesina en la década 1976-1986 con la intención de propiciar la comprensión de los acontecimientos en sus continuidades y rupturas.

La conciencia colectiva sobre los procesos históricos se materializa en prácticas sociales que requieren de instrumentos, materiales y soportes: ceremonias, films, monumentos, libros, lugares, actos escolares. Vislumbrar las acciones que permitan una comunicación con el pasado y hagan posibles las preguntas sobre ese pasado, que lo interpelen, que lo interroguen, en un intento de problematización que nos lleve a generar pensamiento crítico, es una tarea ardua y de construcción continua. Estas consideraciones toman un tono relevante tratándose de un nivel del sistema educativo que, en la Provincia de Santa Fe, no cuenta todavía con currículum acorde a la Ley de Educación Nacional¹ que nos rige desde hace más de una década, en reemplazo de la Ley Federal de Educación.

¹ La Ley de Educación Nacional (n° 26.206) fue sancionada el 14/12/2006 teniendo por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Establece la estructura del Sistema Educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina la extensión de la obligatoriedad

El período de la Dictadura cívico militar (Kaufmann, D'Ascanio & Hereñú, 2017), y también el proceso transicional a la democracia, presenta un conjunto de transformaciones que, en los documentos oficiales y en las prácticas pedagógicas, dan cuenta de rupturas y continuidades. La transición entendida sólo en clave de política institucional, deja de lado un conjunto de otras muchas transiciones que sucedieron en su interior. La singularidad del término no debe ocultar la multiplicidad de los procesos que contiene.

Las continuidades no necesariamente son simétricas u ocurren en paralelo. Pareciera que este proceso siempre se entiende linealmente, pero una metáfora más certera sería pensar las transiciones como idea de conflictividad y de multiplicidad de los procesos. Hay capas discursivas y tramas de sentido de cada concepto que subyacen en las prácticas concretas de las salas del jardín de infantes que van armando un bagaje de acciones, creencias, actitudes característicos del nivel en cuanto a cómo se concibe al sujeto de aprendizaje y qué tipo de ciudadanía se propone para cada momento político.

En la incipiente democracia, en el 84, hubo desafíos respecto del campo cultural y educativo. Las mesas de trabajo² de ese año, fueron un intento democrático de franca ruptura con el proceso autoritario de la Dictadura. Sin embargo, no pudieron concretarse sus objetivos por pujas internas de poder. A pesar de que en los escritos producidos por los docentes santafesinos en las distintas jornadas entonces llevadas a cabo, se pueden leer conceptos de diferentes líneas político-pedagógicas que las detentadas por la Dictadura. También se leen preceptos en consonancia con la política educativa dictatorial, como ciertos valores referidos a la dignidad y respeto de la persona humana.

Pensar en las rupturas y continuidades permite dar cuenta de la distancia entre las políticas públicas y su efectiva implementación en las aulas. Hay ciertos postulados propios del Nivel Inicial que ya estaban presentes, constituyendo el corpus fundacional del Jardín de Infantes y que no parecen haber desentonado con las propuestas de las políticas educativas en el período de facto.

Con la Dictadura no se inaugura el vaciamiento de contenidos en el nivel inicial, ni se inician las teorías de enseñanza basadas en la racionalidad

escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación. Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

² Para ampliar información sobre las Mesas de Trabajo remito a Hereñú (2016).

técnica y en teorías psicogenéticas, sino que se consolidan una serie de postulados acoplados, en una especie de «sumatoria» con el escolanovismo, adoptado por el nivel, en ese momento llamado preescolar o pre primario, desde sus inicios. Algunas premisas fundamentales constituyeron la centralidad de los niños en la consideración de sus intereses y necesidades, el juego, la experimentación y la prevalencia de los lenguajes artísticos. Tal vez estos postulados y modos de trabajar en las aulas del jardín de infantes no significaran una amenaza a los preceptos autoritarios de la Dictadura, no obstante la imposición de la política educativa se replicaba a través de múltiples documentos de la normativa oficial tendientes al control estricto del trabajo de los maestros estipulando los contenidos a enseñar, planteando claramente los objetivos y organizando minuciosamente la vida escolar.

La pedagogía crítica y emancipadora de la democratización de principios de los 70, desgarrada y reemplazada por la pedagogía de la Dictadura, no es un proceso claro, total, diferenciado en el nivel educativo que nos ocupa. Trazar la trayectoria lineal de los modos de enseñar y de educar, conforme al paso de los gobiernos, democráticos o autoritarios, es negar las intersecciones, es soslayar las continuidades o desconocer las rupturas. No se puede negar la porosidad de un sistema, donde conviven las Políticas Públicas a través de la norma prescriptiva de sus documentos y las múltiples formas de resistencias u obsecuencias que ejercen los responsables de implementarlas en las escuelas.

2. Particularidades del Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe a partir de la década del 60

Acorde con lo sucedido a nivel nacional, en Santa Fe, las decisiones políticas que definieron al nivel inicial en su organización y funcionamiento, como así también la forma que fue adoptando en su expansión territorial, dan cuenta del modo particular de abordar las tensiones y los debates que han atravesado su conformación histórica³.

La década del '60 fue significativa para el nivel ya que se consolidó el proceso de expansión que abarcó a todos los sectores sociales sin excepción, extendiéndose desde las capas más adineradas hasta los barrios más humildes. Respecto de la especificidad pedagógica ligada a objetivos, contenidos y criterios metodológicos, los años sesenta se

³ Sobre la historia de la educación inicial en nuestro país remito al trabajo de Ponce (2012). Allí se reconstruye la historia del nivel desde sus inicios, en el siglo XVIII, como asistencia a niños en situación de abandono, pasando por la Ley 1420, analizando las concepciones filosóficas, políticas y pedagógicas con minuciosidad, hasta la actualidad.

caracterizaron como un momento de cambios en la concepción del Jardín de Infantes y las prácticas que allí se desarrollaban. La Escuela Nueva⁴ contribuyó en la re significación de la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento (Fritzche y Duprat, 1968). En las prácticas diarias los niños asumían un rol activo y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella. Las «experiencias directas» daban la posibilidad a los pequeños, del contacto con la realidad sin sustitutos, de modo tal que permitían participar en situaciones concretas de la vida cotidiana. Este era considerado el mejor modo para iniciar el trabajo por unidad de adaptación o por centro de interés, aunque era muy difundido también el trabajo en los llamados «rincones» o «corners» donde los niños optaban entre distintas propuestas que se ofrecían en simultaneidad.

Este conjunto de experiencias que favoreció la masificación y renovación del nivel en los '60, en medio de interesantes procesos de discusión pedagógica y experimentación de nuevas propuestas didácticas e indagación teórica, fue trastocada e interrumpida por la dictadura iniciada en 1976 que detentaba otra concepción filosófica y pedagógica. La concepción de la llamada Educación Personalizada de Víctor García Hoz fue instalada como basamento de la formación docente⁵.

⁴ El heterogéneo movimiento pedagógico denominado «Escuela Nueva», «Escuela Activa» o «Nueva Educación» estuvo constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional. Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de numerosas experiencias oponiéndose, en parte, a la escuela normal positivista. El escolanovismo estuvo potenciado por los horrores de la guerra de 1914 y el hambre y la desocupación materno-paterna, producto de la crisis mundial de 1930. La guerra fue evaluada como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas. Las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad formuladas por Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröebel, fueron referentes fundamentales en este movimiento y se plasmaron con fuerza en la concepción pedagógica del Jardín de Infantes. Como movimiento abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas, reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Décroly y Jean Piaget. Lo que los unía era la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional. Desde perspectivas y prácticas diferentes, Olga y Leticia Cossettini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossati, fueron algunos de sus defensores en la Argentina. Las posiciones más filosóficas estuvieron representadas por pedagogos de institutos de formación docente y universitarios como Mantovani y Calzetti. La Escuela Nueva, por la heterogeneidad de sus postulados, también abrazó concepciones tecnicistas en sus diversos matices, así es como se subsumió a los imperativos de un orden conservador durante la década del 30. Su ideario «comenzó a ser encorsetado por los pedagogos simpatizantes de los gobiernos militares y nacionalistas en una matriz moral y de control disciplinario» (Carli, 2002, p. 233).

⁵ Texto emblemático utilizado en la formación docente y para la capacitación de los

3. Política Educativa santafesina en el nivel inicial durante la Dictadura (1976-1983)

La Política Educativa de la Dictadura implementada en la Provincia de Santa Fe (Kaufmann & Doval, 1997, 1999) evidenció un plan sistemático de censura ideológica y educación en los valores morales cristianos, la dignidad del ser argentino y la tradición nacional amenazada por la 'subversión'. La acción cultural se concretó a través de numerosas medidas educativas plasmadas en los documentos oficiales a través de decretos, resoluciones y disposiciones emanadas del poder ejecutivo nacional y su correlato provincial.

El nivel inicial no fue ajeno a esa acción político- ideológica, al contrario, el análisis documental de la época, da cuenta de la preocupación creciente del gobierno dictatorial respecto a la educación de los más pequeños. Estas medidas se evidenciaron en el modo de habitar las instituciones, en el disciplinamiento de los cuerpos, en la simbología ligada a la cuestión de la nación y la argentinidad; nociones que se consignaron desde el inicio en los llamados Propósitos y objetivos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional:

Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad y eficiencia, imprescindible para reconstituir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de solución y progreso del Pueblo Argentino (Circular «De lo Técnico», fascículo 3, abril-mayo 1977, p. 13).

Este plan, acorde con la ideología detentada por el gobierno de facto y sus ideólogos, contemplaba qué se enseñaba y cómo mediante circulares que llegaban a las instituciones estableciendo tareas pedagógicas que los docentes debían realizar.

El instrumento prescriptivo, intentaba moldear a los agentes educativos, especialmente a los directivos para cumplir tareas ligadas al control y la censura. De este modo daba a conocer la existencia y función de un Tribunal Disciplinario del Magisterio, destacando que, con frecuencia, surgían problemas por desconocimiento de la reglamentación vigente y de dicho organismo.

docentes en ejercicio en todo el territorio nacional, especialmente mencionado en las clases del Departamento de Perfeccionamiento Docente difundidas en Santa Fe a través de las Circulares y Boletines Educativos. También consta en la bibliografía del Documento curricular para el nivel preescolar de 1983.

...función primordial y obligatoria, asesorar, orientar y aconsejar a todo el personal de la repartición que así lo requiere, sobre la reglamentación escolar y sus alcances, con lo que se evitarían muchos sumarios (...) El docente debe saber que el Tribunal Disciplinario, mediante sus funcionarios primero asesora, luego sanciona (Circular «De lo administrativo-legislativo», fascículo 1, octubre-noviembre 1976, p. 15).

Para lograr un planeamiento integral dentro de la institución, se aconsejaba no soslayar los elementos fundamentales como la estructura del sistema y la organización de los niveles de ejecución, aplicando el método científico en la investigación de la realidad educativa.

...realizar un inventario de los recursos realmente disponibles, como son: -personal oportunamente informado sobre las nuevas tendencias y suficientemente capacitado para integrar, con su actitud consciente y su andar presto, el equipo de realizadores en todas las áreas de las actividades que proponemos en la planificación (Circular «De lo técnico», fascículo 1, octubre-noviembre 1976, p. 4).

La necesidad de un adecuado planeamiento, desarrollado racionalmente para mejorar las experiencias de aula; ordenar las estrategias a utilizar; concretar creadoramente su espíritu con la participación motivada de los sectores convocados para tal fin, era la tarea didáctica por excelencia; todo debía estar debidamente planificado y ordenado de acuerdo a objetivos claramente fijados. «Trabajar sin tener los objetivos claramente definidos y formulados, es trabajar a ciegas» (Circular «De lo Técnico», fascículo 3, abril-mayo 1977, p. 12). La apelación a los directivos que debían velar por el cumplimiento de los preceptos e indicaciones emanados desde el Ministerio e informados a través de documentos oficiales se dejaba claramente establecida⁶.

La invocación a la función primordial de la familia en la formación moral de los niños era recurrente. Se apelaba a las nuevas funciones de los padres y al conocimiento de que el niño debía desplegar sus posibilidades aun latentes porque «todo niño tiene un derecho fundamental al despliegue

⁶ Se recuerda a los señores directivos: Tiene plena vigencia la Circular 44/79, referida a presentación y relación docente-alumno entre sí. La misma se transcribe a continuación: Los establecimientos educacionales deben constituir en su medio, verdaderos centros de formación integral de las personas. Ello, consecuentemente con el fin de la Educación de la Nación Argentina en cuanto establece «la formación integral y permanente del hombre»; y es en esa noción de continuidad que la educación tiene en la vida de la persona humana, donde a nuestros establecimientos educativos les cabe una encomiable responsabilidad: formar al hombre de hoy, atendiendo a las buenas costumbres arraigadas en nuestra tradición nacional y en nuestra singular escala de valores, que se basan en los fundamentos de la moral cristiana (*Boletín de Educación y Cultura*, n° 1, Santa Fe, Marzo 1981, pp. 22-23).

completo de sus aptitudes espirituales y psíquicas» (Circular «De lo cultural», fascículo 1, octubre-noviembre 1976, p. 10).

El embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas se emparentaba directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a toda la sociedad (Kaufman & Doval, 1997). Los diseños curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban – entre otros la *Enciclopedia Práctica Preescolar*–, poseían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los docentes siguieran las guías pensadas por los equipos técnicos del Ministerio. Esta publicación de gran difusión entre los docentes del nivel, permitía encontrar las bases conceptuales para la elaboración de las planificaciones como así también las sugerencias de actividades a realizar con los niños, siendo un material que simplificaba la labor y al mismo tiempo reducía las posibilidades de pensar más situada y creativamente de acuerdo al contexto en donde se aplicaba la intervención pedagógica.

La circulación de algunos libros infantiles, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también daban cuenta del clima de prohibición y terror que se vivía. A modo de ejemplo se puede recordar la Resolución n° 480/79 firmada por el Ministro Eduardo Alberto Carreras donde se especificaba que la obra 'La torre de Cubos' de la autora Laura Devetach destinada a los niños, resultaba objetable y por tal motivo se prohibía.

El Departamento de Perfeccionamiento Docente, jugó un rol relevante en la producción de materiales de estudio difundidos en los jardines de infantes para su conocimiento y cumplimiento a través de circulares y boletines educativos⁷. Kaufmann (1999) ha destacado el desarrollo de una «pedagogía cristiana» con pretensiones universalistas a la vez que fuertemente excluyente de la pluralidad y la diferencia que se asentaba en principios incuestionables propios de las teorías pedagógicas perennialistas, desde las que se propiciaba que los docentes se volvieran custodios y difusores de una verdad revelada y única. Los docentes eran considerados como guardianes ideológicos en tanto debían ser los reproductores de los principios de la Dictadura e instrumento para «remoralizar» a la sociedad argentina que estaba enferma y había perdido su

⁷ Los decretos, resoluciones y disposiciones se encuentran en el Archivo Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación. Las circulares y boletines educativos se pueden consultar en la Biblioteca de AMSAFE Rosario, en la Biblioteca Pedagógica de la ciudad de Santa Fe y en la Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

rumbo moral. Se lee con asombro, puesto que los Boletines llegaban a la escuela pública, la frase:

Una educación basada en una concepción humanista y cristiana debe tener como modelo a Dios hecho hombre, Cristo. El educador debe ser el ideal o modelo de perfección que el educando debe tomar como ejemplo. De ahí su compromiso y responsabilidad.

Un educador no se improvisa, se forma desde su interioridad en un proceso de crecimiento espiritual e intelectual. Debe crecer y madurar para ayudar a sus alumnos a realizarse en plenitud. En los tiempos que vivimos los resultados de la educación no se miden tanto por la calidad de las currículas, sino por la calidad de los educadores. Las buenas escuelas son frutos de sus buenos maestros que, comprometidos con el proyecto educativo, propio de cada establecimiento dan testimonio de autenticidad, integralidad de vida y riqueza de valores (*Boletín de Educación*, n° 1, 1980, p. 57).

También se efectivizaron decisiones políticas tendientes a la reducción de escuelas en la órbita nacional, traspasando instituciones al orden jurisdiccional concretada en la Ley de Transferencias de Escuelas de Educación Primaria y Pre escolar de la Nación a la Provincia⁸.

Ante la expansión del nivel, la necesidad de crear salas de jardín de infantes y nuevos cargos docentes, lejos de comprometer recursos del estado, se autoriza mediante la Res. n° 457/81, en forma experimental, el funcionamiento de salas preescolares con maestros a cargo, rentados por Cooperadoras, Municipalidades o Comunas. Se enuncian como fundamentos relevantes:

La falta de cargos de pre-primaria en presupuesto para cubrir las demandas del nivel y atendiendo a la política anunciada con respecto a las ventajas de la aplicación del principio de subsidiariedad, que se acrecienta en materia educativa sistemática ya que ésta debe ser preocupación de padres, autoridades

⁸ Artículo 1) Acéptese la transferencia de todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación, dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en la Provincia, en las condiciones establecidas en la Ley n° 21809 y su reglamentación. Artículo 2) El Poder Ejecutivo, con facultad de delegar en el Ministerio de Educación y Cultura, celebrará con el Gobierno de la Nación los actos jurídicos que fueran menester e instrumentará las disposiciones necesarias para el cumplimiento de esta ley. Artículo 3) El Poder Ejecutivo, hasta tanto disponga la modificación presupuestaria correspondiente, debe imputar transitoriamente, los gastos necesarios para el normal funcionamiento de los servicios transferidos a las partidas específicas de la jurisdicción 4 del Ministerio de Educación y Cultura Ley n° 8268/78 de transferencias de escuelas de educación preprimaria y primaria de la Nación a la Provincia. Santa Fe 11 de julio de 1978. Circular «De lo administrativo-legislativo Fascículo 6 agosto- septiembre 1977. Firmada por Jorge Aníbal Desimoni- Eduardo M. Sciarano- Orlando René Pérez Cobo- Francisco R. Pitaro.

y comunidad, sintiéndose comprometidos por igual todos los sectores de la misma; expediente n° 04/0033940 del registro de este Ministerio.

Se espera que Asociaciones Cooperadoras y Comunas deseen concurrir con sus acciones, a paliar esta situación; que momentáneamente, el Ministerio de Educación y Cultura necesita apoyo para esta tarea que redundará en el Bien Común (...)(*Boletín de Educación*, n° 7, 1981, p. 72).

4. «Padrinazgos» educativos o ¿empresarización de la educación?

Acorde con lo señalado en el apartado anterior, se puede leer el fundamento que sustentaba la relación del Ministerio con las empresas a través de la figura del padrinazgo, donde estas últimas contribuirían económicamente a solventar los gastos institucionales. El Reglamento del "Padrinazgo para Escuelas y Jardines de Infantes de la Provincia de Santa Fe"⁹ a partir de la Res. n° 994 del 07/12/1976 argumentaba su necesidad y establecía sus alcances de esta manera:

Que como complemento del propósito empeñado este Ministerio ha resuelto la implementación del «Padrinazgo» empresarial, destinado a obtener la colaboración permanente de empresas comerciales, industriales, financieras o de otro carácter, para con la escuela santafesina, concretándose así una forma de protectorado que sin duda redundará en una mayor eficacia del servicio que ésta debe prestar a la comunidad.

Se detallaba que las empresas apadrinadoras podían ser comerciales, financieras, industriales, como así también entidades civiles y sociales de bien público y particulares que, según sus posibilidades, contribuyeran al mejor desarrollo de la acción educativa. La entidad apadrinadora debía contribuir al desenvolvimiento de la labor educativa con aportes para el mantenimiento de la infraestructura educativa, material didáctico, bibliográfico y el otorgamiento de becas y toda otra contribución de tipo económico, la que debía guardar una razonable proporcionalidad con las necesidades del establecimiento apadrinado y su propia capacidad económica.

La Resolución indicaba que el director de la institución sería el encargado del contralor y utilización de las contribuciones; debiendo quedar a su cargo las registraciones contables y la rendición de cuentas ante la Administración General del Ministerio.

Cada año, en conmemoración de la fecha del reconocimiento del padrinazgo, la escuela debía celebrar un acto público del cual participarían

⁹ Res. Ministerial n° 994/76 del 07/12/ 1976. Tomo 59 Folio 282.

especialmente invitados quienes ejercían el padrinazgo, conjuntamente con las autoridades representantes del Ministerio de Educación y Cultura; de esta manera, la dirección del establecimiento quedaba obligada a invitar al padrino o a sus representantes a todo acto o celebración que se realizara durante el período lectivo. Además, por medio de una Ley se beneficiaba con exenciones impositivas a los empresarios adherentes al "padrinazgo" de las escuelas provinciales. El texto de la Ley, fue reglamentado a través de un Decreto, complementando esa norma legal¹⁰.

Cabe aclarar que este método de asociación con las empresas de la zona a fin de financiar la escuela pública tuvo un amplio alcance en el período dictatorial. Es preciso destacar las implicancias y complicidades en las que se relacionaron ámbitos básicamente distintos como son la educación y el empresariado, como así también este último con las fuerzas armadas en tareas de inteligencia y represión. La decisión de determinadas políticas públicas se justifican, frente al objetivo de instaurar un determinado modelo económico y esta no fue la excepción. Se puede pensar que estas relaciones poco tienen que ver con el cuidado y educación de los más pequeños, sin embargo es pertinente considerar que el proyecto que se pretendía imponer era la implantación de un modelo económico que respondiera a los intereses de las clases históricamente más poderosas del país y sus socios foráneos de las corporaciones transnacionales y que la consolidación de dicho modelo requería de cambios culturales y de una construcción de subjetividades funcionales al sistema donde la escuela debía cumplir un rol preponderante.

Por medio del Decreto n° 3620 del 5/10/1977, firmado por Jorge Desimoni y Orlando Pérez Cobo, se creaba el «Departamento de Perfeccionamiento Docente»¹¹, considerando una Ley Orgánica anterior, n° 6553 donde en el artículo 25, punto 7 de la misma se le asignaba al Ministerio de Educación y Cultura competencia específica en lo referente al perfeccionamiento del docente en todas las especialidades y categorías. Consideraba además que era necesario contar con una estructura funcional y dinámica que asegurara las adecuaciones didácticas para la concreción de las políticas educativas. La existencia de un organismo coordinador de todas las acciones referidas al perfeccionamiento docente, le daría coherencia y lineamientos definidos a la acción de todos los estamentos

¹⁰ Circular «De lo Administrativo - Legislativo», fascículo 3, abril-mayo 1977. Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar. Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Santa Fe.

¹¹ Año 1977 Tomo 150 Folio 6 (los folios corresponden a cada norma legal y no por cada hoja; en este caso es la 6ta norma legal de ese tomo) Archivo Jurisdiccional del Ministerio de Educación. Santa Fe.

que hasta el momento trabajaban desvinculados. Se argumentaba que para conseguir la necesaria integración de los esfuerzos, con sano criterio de racionalización administrativa y en función de prioridades y necesidades, resultaba imprescindible crear el Departamento de Perfeccionamiento Docente. Se especificaba también la necesidad de definir la misión y las funciones propias del mismo, como así también adecuar los órganos de conducción y precisar los modos de actuación para dar respuesta coherente a las múltiples situaciones que sobre la materia debía resolver el Ministerio de Educación y Cultura. Además establecía como prioridad la reestructuración del Instituto Superior del Magisterio, con el fin de contar con las unidades de organización permanente, indispensables para lograr una acción eficaz. El documento aclaraba que los gastos necesarios para la puesta en marcha del proyecto serían atendidos con los créditos vigentes para el presente ejercicio¹².

Teniendo en cuenta que las informaciones que llegaban a las escuelas debían difundirse y que era responsabilidad del personal directivo hacer cumplir las disposiciones que se enviaban desde el Ministerio; es fácil entender el papel crecientemente relevante de la instrucción de los docentes a la luz de las concepciones pedagógicas oficiales, para producir los cambios culturales que se pretendían, a fin de alcanzar los objetivos del autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional».

5. «Orientaciones» didácticas

Durante la Dictadura los Jardines de Infantes y las Salas de Preescolar que funcionaban en las escuelas primarias recibieron suficiente cantidad de documentos con indicaciones didácticas evidenciando que, a pesar de la ausencia de currículum, existía un fuerte control del contenido a

¹² Sus funciones eran: «-Determinar las necesidades de perfeccionamiento derivadas de los procesos de innovación, del rendimiento escolar y de los demás problemas detectados. -Proponer al Ministerio de Educación y Cultura el Plan Anual de actividades de perfeccionamiento. -Dirigir la actividad integral del Instituto Superior del Magisterio y asistir, orientar y supervisar la de los cursos zonales y/o unidades de perfeccionamiento transitorios. -Elaborar y proponer al Ministerio de Educación y Cultura el presupuesto anual y cálculo de recursos para su jurisdicción. -Proponer la designación, remoción y sanción del personal docente, administrativo y de servicio del área de su competencia. -Asesorar en los pedidos de licencia para la realización de becas y estudios de perfeccionamiento de investigación fuera del sistema provincial y en el aprovechamiento de las mismas. -Coordinar con autoridades nacionales y municipales y de otros organismos provinciales los programas de perfeccionamiento, su ejecución y evaluación. -Elevar anualmente al Ministerio de Educación y Cultura una memoria sobre el estado de su gestión e informar, cuando le sea requerido, acerca del desarrollo de los planes aprobados».

enseñar y de la metodología empleada¹³. Esta situación paradójica nos ubica frente a dos realidades distintas: en Santa Fe no existió un diseño curricular vigente hasta la década del 90 posibilitando cierta autonomía y creatividad pedagógica, según el decir de los docentes, pero también, según revela el análisis de las fuentes, que una cantidad sistemática de documentos curriculares fueron enviados a los jardines de infantes y salas de preescolar con indicaciones didácticas específicas.

En correspondencia con lo anterior, en el fascículo 2 de la Circular De Lo Técnico (noviembre-diciembre de 1976) se detallaba una selección de unidades didácticas para la educación preescolar elaboradas por la supervisión, difundida por medio de las circulares y también a través de concentraciones de personal de jardines de infantes a fin de intercambiar opiniones con respecto a los siguientes temas: selección de unidades didácticas y actividades básicas¹⁴.

La diferencia entre la manera de trabajar de los docentes del nivel en ese momento, basado en los llamados «rincones» -donde las grandes áreas de conocimiento discurrían ligadas a la posibilidad de cada niño de experimentar, problematizar, errar y volver a intentar en un clima de juego y trabajo colectivo-, y la imposición -a través de los documentos oficiales, de organizar la actividad del aula en base a unidades didácticas mucho más estructuradas, con objetivos específicos y más delimitados-, exigió un proceso de imposición didáctica que el personal directivo de las escuelas y jardines de infantes debían asumir como responsables de garantizar esas planificaciones y actividades en cada una de las salas.

Las unidades de centro de interés, tal como se presentaban en estas capacitaciones, suponían una organización de actividades de aprendizaje en torno a contenidos presentados como temas vitales y situaciones dinamizantes. «Sólo si el eje es vital, la unidad será funcional, creativa» (*Boletín de Educación*, n° 7, septiembre 1981, p. 13). Alrededor de ese eje se debían reunir contenidos y experiencias, constituyendo un esquema capaz de promover momentos vivenciales, a fin de satisfacer las necesidades e intereses de los niños, respetando las exigencias del medio circundante. Los contenidos vitales que se debían seleccionar eran los

¹³ Estas indicaciones didácticas, emanadas del Departamento de Perfeccionamiento Docente, se difundían a través de *Circulares de lo Técnico* (1976 a 1979) y *Boletines de Educación y Cultura* (1980 a 1983).

¹⁴ Los decretos, resoluciones y disposiciones se encuentran en el Archivo Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación. Las circulares y boletines educativos se pueden consultar en la Biblioteca de AMSAFE Rosario, en la Biblioteca Pedagógica de la ciudad de Santa Fe y, recientemente donados, en la Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

relacionados con las actividades de la vida diaria del niño, los hechos, las cosas y personas de su entorno, sus problemas, intereses y necesidades.

Como ejemplo para maestros y directores se proponía la organización y desarrollo de la unidad de centro de interés que constituía el tipo de planificación que se pretendía imponer en el nivel ya que las informaciones de los Boletines, como ya se mencionó, debían ser difundidas para conocimiento del personal y era responsabilidad del director hacerlas cumplir¹⁵.

Las orientaciones didácticas, estuvieron presentes en todos los Boletines de Educación, ofreciendo sugerencias sobre cuestiones teóricas que sostenían propuestas curriculares que se pretendía que los docentes adoptaran. Así mismo se contemplaban actividades de variada índole, debidamente secuenciadas para alcanzar las metas propuestas, en plazos determinados y que indefectiblemente permitieran operar cambios propicios en la conducta de los educandos. Cada docente debía hacer su propio planeamiento que le serviría para conducir, en su grupo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos metodológicos se establecía que cada docente, partiendo de una realidad, debía especificar objetivos, organizar contenidos y actividades, que revelaran ese proceso y que permitieran la comprobación de los resultados obtenidos.

Durante los años 1981-1982 los jardines de infantes recibieron unos documentos emanados de la Dirección General de Nivel Preescolar a cargo de la Profesora Adela del M. Bombín de Giancarelli¹⁶. Se dividían en:

- Unidad de información: contenía una detallada especificación de la estructura organizativa que debía tener el currículum del Nivel Inicial.
- Unidad de análisis: que desarrollaba distintos temas teóricos referidos a los elementos constitutivos del currículum que los docentes debían analizar, escribir conclusiones y enviarlas a la Dirección General del Nivel Inicial. Los temas eran: objetivos,

¹⁵ 1- Denominación de la unidad. 2- Presupuesto de tiempo; regulado exclusivamente por el interés de los niños. 3- Objetivos; desglosados de los generales de la sección y abiertos hacia tres dominios de la conducta (socio-afectivo-psicomotriz-cognitivo) expresados en términos de conducta del alumno. Operativos y evaluables. 4- Contenidos; formativos e informativos. 5- Medios de realización, experiencia inicial y desarrollado a través de las propuestas del niño, utilizando los otros medios de realización. Actividades verbales, plásticas, musicales, motoras, de convivencia. 7- Juego dramático; jugamos a... 8- Evaluación (*Boletín de Educación y Cultura*, n° 7, septiembre 1981, p. 15).

¹⁶ Durante su gestión como Directora General de Educación Preescolar generó una cantidad considerable de clases de perfeccionamiento difundidas en los *Boletines*, como así también los documentos que llegaban a los jardines. Además fue activa integrante de la comisión encargada de elaborar los Lineamientos curriculares.

contenidos, metodología, aspecto interrelacional, experiencias de aprendizaje, evaluación.

- Unidad de análisis y experiencia: donde además de la reflexión sobre los temas que allí se desarrollaban, los docentes debían poner en práctica las actividades que se sugerían y explicitar los resultados. Los temas contemplaban los contenidos del nivel en sus respectivas áreas, educación musical, ciencias, dramatización y teatro, actividades de lenguaje, actividades de educación física, expresión y comunicación¹⁷.

Destacamos que en esta misma época, concretamente en 1981, se constituyó una comisión destinada a elaborar un currículum para el nivel. A partir de una experiencia piloto donde participaron Jardines de Infantes seleccionados, dicha comisión logró escribir un documento curricular aprobado en 1983, que se derogó en 1984 sin haber logrado entrar en vigencia.

6. Lineamientos curriculares

En 1981, por disposición de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar n° 280¹⁸, se formó una Comisión encargada de elaborar los Lineamientos Curriculares para el Nivel Preescolar. La misma estaba integrada por la Directora General de Educación Preescolar,

¹⁷ Los documentos mecanografiados llegaban a los jardines de infantes y salas de preescolar con indicaciones de actividades que los docentes debían cumplimentar, y elevar a la supervisión en tiempo y forma durante los años 1981-1982.

¹⁸ Disposición de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar n° 280 del 16/07/1981, firmada por Osvaldo José Dumois, Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar. Dicha disposición establece que «teniendo en cuenta que el Nivel carece de Bases Curriculares y la necesidad de elaborar este instrumento rector que oriente y dé coherencia a la labor educativa de los maestros del nivel; considerando que dicho documento deberá ser el resultado de una labor participativa. Que esa condición puede satisfacerse ampliamente con el trabajo directo de las Supervisoras quienes tienen el conocimiento y la vivencia de la educación Preescolar sistemática. Que frente a la necesidad prioritaria de elaborar las Bases Curriculares y atender los requerimientos más urgentes del circuito, es necesario implementar la forma que permita la concreción de uno y otro cometido; por ello: El Director provincial de Educación Primaria y Preescolar dispone: -Constituir una Comisión que tendrá a su cargo la elaboración de los lineamientos curriculares básicos del nivel Preescolar. -Designar como integrantes de la citada comisión a la Sra. Directora General de Educación Preescolar Profesora Adela del M. Bonvín de Giancarelli y a las siguientes Supervisoras del Nivel: Prof. Alba Y. de Abalo; Prof. Arminda B. de Montes, Prof. Beatriz Martínez, Prof. Cristina Melagrani, Prof. Haydée S. de Herbas. -Dejar establecido que la aludida comisión sesionará dos semanas alternativamente, en el mes, debiendo informar a esta Dirección Provincial sobre lo actuado al cabo de cada semana de trabajo y presentar copia del documento que se remitirá a los establecimientos pilotos».

las Supervisoras de Educación Preescolar, la Jefa del Departamento de Perfeccionamiento Docente y sus asesores, dos generales y siete correspondientes a distintas áreas -Ciencias Sociales, Lengua, Ciencias Naturales, Matemática, Pedagogía, Psicología- y cuatro colaboradores entre los que se encontraba un pediatra y un profesor de Filosofía y Pedagogía. Se comprometieron en la experiencia cuarenta y tres Jardines de Infantes oficiales y trece Jardines de Infantes privados de distintas ciudades, como así también los dos Jardines de Infantes Municipales de las ciudades de Santo Tomé y Rafaela. El documento curricular que la comisión logró elaborar llamado «Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años», fue validado por la Res. Ministerial n° 1109 del 29/11/1983.

Aunque ya se concretaba el fin de la Dictadura, el año '83 se presentaba como un año de acumulación e intento de perpetuación y afirmación de un arduo trabajo de imposición didáctica, acorde con la visión tecnocrática y sustentada en una moral cristiana. La experiencia piloto para la elaboración de los lineamientos curriculares, el trabajo realizado por la comisión durante dos años, los documentos enviados desde la supervisión como ejercicios obligatorios a ser realizados en los jardines, todo da cuenta de la tarea que en este último período previo a las elecciones democráticas se intentaba realizar.

Apenas unos meses más tarde, la Res. n° 67 del 30701/1984¹⁹ dejó sin efecto la implementación de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial justificando dicha medida en el lógico hecho de considerar que la Comisión Curricular designada a tal efecto por Disposición 280/81 no respondía a las exigencias, que en la materia, proponían los nuevos lineamientos de la política educativa provincial en la insipiente democracia²⁰. Y además agregaba, que por tratarse de un instrumento fundamental en cuanto orientador y sistematizador de la labor educativa en el nivel, resultaba necesaria la elaboración de nuevas pautas ajustadas al propósito señalado, y que las tareas a asumir para el logro de dichos fines exigían la participación activa de todos los docentes, cuyas conclusiones serían evaluadas por una comisión técnica constituida a tal efecto²¹.

¹⁹ En una modificación hecha al dorso de la Resolución 1109/83 se lee «Suspendida la aplicación de los Lineamientos Curriculares» por Resolución 67/84.

²⁰ Los lineamientos de la política educativa provincial se detallan en el próximo título referido a las «mesas de trabajo» desarrolladas durante 1984.

²¹ La comisión técnica que se menciona en esta Resolución verdaderamente se creó y funcionó al mismo tiempo que en las Mesas de trabajo se intentaba elaborar las bases curriculares a partir de la participación amplia de todos los docentes de la Educación Preescolar, Primaria y Especial, mediante la discusión de los nuevos Lineamientos de la política pública.

7. Mesas de trabajo: un proyecto fallido de construcción curricular colectiva

En agosto de 1984, habiéndose derogado la aplicación de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial, se conformaron las llamadas Mesas de Trabajo que estaban formadas por maestros de Nivel Primario, Preescolar y Especial. El propósito de ese espacio era, precisamente, elaborar los diseños curriculares para cada nivel del sistema educativo. En el seno de esos grupos operativos, se llevaban a cabo lecturas de material teórico y discusiones en torno a temas generales acerca de las distintas visiones sobre el hecho educativo. No se circunscribían a tratar temas ligados a la teoría curricular, sino que se explayaban en la necesidad de contar con criterios pedagógicos comunes, y también en la necesidad de una discusión abierta y democrática.

La Res. n° 1039 del 23/08/1984 dispuso la constitución de la Comisión General encargada de analizar las bases curriculares y documentos afines de los niveles primario, pre primario y especial con la finalidad de elaborar una propuesta de renovación o estructuración curricular acorde con la nueva política educativa provincial²². Para guiar y dar un marco teórico a la discusión en las Mesas de trabajo se enviaron anticipadamente los Lineamientos Políticos para la Educación Santafesina:

Por lo tanto y teniendo en cuenta los principios que inspiran al Superior Gobierno de la Provincia, los lineamientos de la política educativa provincial deberán ser:

a) Desarrollar y afianzar una conciencia nacional y latinoamericana rescatando y explicitando los valores genuinos del pueblo y su existencia histórica.

b) Brindar igualdad de oportunidades para todos, con especial atención a los sectores marginados, teniendo en cuenta que la educación es un derecho inalienable de la justicia social.

c) Asegurar una educación popular y participativa al servicio de las necesidades de los educandos y del pueblo integrado de manera responsable y organizada a la comunidad. La escuela dentro de la comunidad educativa deberá ser un ejemplo, modelo y posibilidad de integración entre quienes la componen y todos los sectores del pueblo que no podrán estar ajenos ni ser espectadores pasivos.

d) Promover una educación liberadora que ejercite el pensamiento reflexivo, la capacidad creadora y el juicio crítico y que genere actitudes, habilidades y hábitos de educación permanente como medios indispensables para la realización del individuo y de la sociedad.

e) Impulsar una educación democrática donde la participación sea la forma de vida escolar en la que se ejercite la responsabilidad, la solidaridad y el

²² Res. Ministerial n° 1039, 23/08/1984, folio 139, firmada por el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe Juan Carlos Gómez Barinaga.

compromiso con la propia realidad. En este contexto cada educando será sujeto y objeto de su crecimiento personal y comunitario.

f) Llevar adelante una educación humanista y cristiana procurando la vigencia de los valores éticos asumidos por nuestro pueblo, inspirados en la moral cristiana en convivencia y respeto (Mimeo, 1984).

En este período de insipiente democracia, la lectura de estos fragmentos da cuenta de cómo subsisten rasgos de culturas políticas diferentes. El texto muestra las definiciones propias de lógicas que se iban superponiendo pero que no por eso dejaban de ser contradictorias: conciencia histórica latinoamericana del pueblo, justicia social, educación liberadora, participación democrática y moral cristiana, esta última había sido uno de los pilares de la política educativa de la dictadura.

A pesar de todo el despliegue realizado y la extendida participación docente, no se logró el objetivo de elaborar un currículum, aunque fueron muy valiosas las discusiones y conclusiones. Sin embargo, ante la apertura democrática sería incorrecto pensar un antes y un después absoluto.

8. Reflexiones finales

Este breve itinerario que pretende mostrar la política educativa para el nivel en el período dictatorial e inicios de la democracia, va dando cuenta de la porosidad de un sistema que, a través de disposiciones legales pretendía controlar y dirigir autoritariamente la labor docente; como así también, ya en democracia, la intención de ampliar las discusiones hacia modos más horizontales de participación docente. Hubo intersticios tanto en la Dictadura como en la reciente democracia para articular prácticas opuestas a las esperadas por el sistema reinante dando lugar a las rupturas y a las continuidades.

Este punto constituye una razón central para comprender las concepciones pedagógicas subyacentes a las políticas públicas educativas durante la Dictadura y en qué medida las acciones que resultaban interesantes pudieron instalarse o se frustraron en el intento, durante la apertura democrática.

Deberíamos situar estas reflexiones en un espacio de problematización de una realidad que abarca la recuperación testimonial y la consideración de los documentos oficiales con los que contamos como evidencias de las políticas públicas implementadas, cotejadas con el amplio bagaje teórico con el que contamos desde la primera hora democrática. De este modo seguiremos abriendo camino hacia la posibilidad de discusión de esta etapa trágica de nuestra historia reciente; en la práctica de los docentes

en las aulas, donde replican las políticas públicas y se evidencian las continuidades y las rupturas.

9. Fuentes documentales

Boletines Informativos (1980-1981-1982) Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Calendario único escolar (1979-1983-1984-1985-1986) Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Circulares: «De lo cultural» «De lo técnico» «De lo administrativo-legislativo» (1976-1977-1978). Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Santa Fe.

Conclusiones Mesas de Trabajo (Mimeo)

Directiva del CFE n° 504/77 sobre «Lucha contra la subversión».

Documento de la Dirección Provincial de Nivel Inicial «Historia del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino» (2013).

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución N° 538. *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires 27 de octubre de 1977.

10. Referencias

Fritzche, C., & San Martín de Duprat, H. (1968). *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.

Froebel, F. (1886). *La educación del hombre*. Buenos Aires: Estrada.

Hagner, M. (2012). *El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania*. Buenos Aires: Mar Dulce.

Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976.1982)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.

Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.

- Kaufmann, C., & Doval, D. (2016). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde.
- Kaufmann, C., D'Ascanio, G., & Hereñú, A. (2017). *Educación y Dictadura. Relevamiento y selección de fuentes documentales sobre Política Educativa Argentina (1976-1983)*. Rosario: HEAR-UNR. FHUMYAR Ediciones.
- Ponce, R. (2012). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. In A. Malajovich (Ed.), *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-102). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Manuales escolares y relatos de ciudadanía: estereotipos y violación de derechos humanos. Entre Ríos, Argentina 1993-2003¹

Delfina Doval

1. Introducción

Este artículo se inscribe en una investigación² que estudia los relatos de ciudadanía en manuales escolares de *Formación ética y ciudadana* (FEyC) que circularon en las aulas que implementaron el espacio curricular homónimo dentro del Tercer ciclo de Educación General Básica (EGB3) en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos, Argentina.

Desde la perspectiva analítica que vincula la historia cultural del libro y de las prácticas de lectura (Chartier, 2000; 2005; Rockwell, 2001) y el estudio de las culturas escolares (Julia, 2001; Viñao Frago, 2002; Chartier, 2004), se sitúan los textos-manuales en los procesos desarrollados en la escuela y se examina, en el marco de las reformas educativas que se suceden en Argentina en la década de 1990, la redefinición de la tradición

¹ Una versión anterior se presentó en la ISCHE 39, *Educación y Enmancipación*, Buenos Aires, 2017.

² Proyecto con sede en la cátedra de Historia Social de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, dirigido por la autora de esta presentación

académico-escolar que ha supuesto la formación del ciudadano en este ámbito.

Durante el período objeto de estudio, la renovación de los textos-manuales escolares de la mano de lo que se denominó una *estrategia editorial*, fue uno de los ejes que estructuraron las políticas educativas para la difusión de los *contenidos curriculares comunes* (CBC) en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE).

En esta comunicación la interrogación gira en torno de los relatos de ciudadanía plasmados/propuestos en los textos-manuales escolares de FEyC de diversas editoriales ante las redefiniciones a la formación de ciudadanía que postulaban los CBC. Hablar de relato(s) de ciudadanía en los textos-manuales escolares implica la centralidad de lo discursivo como fuente de análisis en pos de desentrañar las problemáticas tendientes a direccionar el sentido de la formación ética y del sujeto ciudadano/a a formar. El análisis se centra en un contenido de enseñanza conceptual específico, *Algunos estereotipos como violación de los derechos humanos*, en diversas propuestas editoriales indagándose sobre núcleos ordenadores de sentido-tópicas, campo semántico de los contenidos, marcas de legibilidad, conformaciones identitarias- enunciados en los textos-manuales escolares que procuran, en trama con otros textos del discurso social (Angenot, 2010), establecerse con la fuerza formativa de la institucionalidad escolar.

En consonancia el corpus se conforma con las series de los textos-manuales escolares de FEyC para EGB3 de las editoriales Santillana, Aique, Saint Claire y Kapelusz en articulación con debates de la época sobre el retorno del ciudadano (Kymlicka & Wayne, 1997); la relación entre educación y ciudadanía (Cullen, 1996; Tedesco, 1996; 1998; Gentile, 2000); normas curriculares; memorias de técnicos ministeriales y memorias y planificaciones docentes.

Interesa reflexionar si las representaciones que se expresan en los textos-manuales escolares dan cuenta de la inscripción de un horizonte discursivo que postulaba una ciudadanía sustantiva o se potenciaban posiciones sostenidas en el ámbito de las culturas escolares por unas prácticas formativas que remiten, al hilo de la tradición, a la formalidad/legalidad de la ciudadanía.

2. Difusión de los nuevos contenidos curriculares: lineamientos curriculares, políticas educativas focalizadas, prácticas editoriales

La década de 1990 se inaugura con el diagnóstico efectuado en el documento de la CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: ejes*

de la transformación productiva con Equidad, que se difundió en la región en 1992. En él se enuncian los desafíos internos y externos que enfrentaban los países latinoamericanos y del Caribe. Entre los primeros la consolidación y profundización de la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación, en suma, la moderna ciudadanía. En lo externo la generación y acceso a la competitividad internacional. En pos de estos desafíos debía extenderse y reconocerse el carácter central de la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo. De tal modo la estrategia propuesta era la difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad. Esta estrategia adoptaba como criterios inspiradores de las políticas la equidad y el desempeño, y como lineamientos de reforma institucional la integración nacional y la descentralización (CEPAL/UNESCO, 1992, pp. 17-18)³.

Al leer el documento de la CEPAL / UNESCO, Tiramonti (2004, pp. 232-233) advierte que en él se expresa una nueva relación entre el desarrollo y la democracia y que desde una perspectiva que re-articula educación y mercado se producen tres desplazamientos en la formación ciudadana, la preocupación de la formación que se asociaba a la participación en la esfera pública, se traslada a formar para la competitividad y la libertad de moverse por el mundo globalizado o la red informática; el espacio de referencia dejaba de ser el nacional y se desplaza al del mundo globalizado y el deslizamiento del derecho como fundamento de la ciudadanía a favor del desarrollo de competencias asociadas al cosmopolitismo.

Estos presupuestos discursivos ordenaron los debates sobre los fines de la formación en normas, valores y derechos; en capacidades y destrezas para la competitividad; el papel de la escuela y otras agencias socializadoras; la renovación de los contenidos de enseñanza y la calidad educativa; la libertad de enseñanza; la laicización de los contenidos curriculares; la relación entre educación y democracia, entre educación y mercado, entre ciudadanía y competitividad. Y lo hicieron en una década en la cual el *retorno del ciudadano*, acorde a lo señalado por Kymlicka

³ En estas circunstancias resulta fundamental diseñar y poner en práctica una estrategia para impulsar la transformación de la educación y de la capacitación y aumentar el potencial científico-tecnológico de la región, con miras a la formación de una moderna ciudadanía, vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional de los países, que haga posible el crecimiento sostenido apoyado en la incorporación y difusión de progreso técnico. Imaginar que la ciudadanía pueda tener plena vigencia sin un esfuerzo efectivo en materia de competitividad resulta, en el decenio de 1990, tan infundado como suponer que la competitividad -necesariamente de carácter sistémico pueda sostenerse con rezagos importantes en el ámbito de la ciudadanía (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 18).

& Norman (1997), expresaba las tensiones alojadas en dos posiciones, la ciudadanía como condición legal y como actividad deseable. Por ende uno de los interrogantes insoslayables en el marco de las reformas educativas durante la década de 1990, fue qué educación para qué ciudadanía.

Acorde a las ideas fuerza de formación en una moderna ciudadanía, transformación productiva con equidad y competitividad una de las claves para la reforma/modernización de los sistemas escolares fue afrontar la obsolescencia de los contenidos de la escolaridad secundaria⁴. En virtud de lo cual uno de los ejes que estructuró la implementación de la LFE fue la renovación de los CBC (Doval, 2013).

Los CBC definidos como la *matriz cultural nacional*, se organizaron en capítulos según su pertenencia a determinados campos científicos o culturales y propusieron que los alumnos lograsen *saber -saber razonar, saber hacer y saber ser-*. Los CBC se presentaron agrupados en bloques ordenados por ejes temáticos acordes a la lógica de la disciplina y dispusieron los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los valores vinculados con esos conocimientos. (CBC, 1995, p. 23). La asimilación y apropiación por parte de alumnos y alumnas de este conjunto de saberes o formas culturales se consideró esencial dado que su finalidad era formar en competencias que respondiesen a las demandas de la sociedad y, según se expresaba en los CBC,

(...) la formación de las competencias, para un desempeño valioso, eficiente, creativo, realizador de la persona y de los grupos, es responsabilidad de todos, pero requiere la dedicación social y profesional de algunos (...), y necesitan también del trabajo de la escuela, que la debe garantizar para todos y que sólo podrá hacerlo desde un proyecto educativo sistemático, continuo y de alta calidad (CBC, 1995, p. 337).

De acuerdo a lo afirmado en los CBC, la LFE estableció que el sistema educativo debía posibilitar la formación integral del hombre y la mujer y para ello tenía como referentes la necesidad de una educación para una vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor y la sexualidad, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos (CBC, 1995, p. 338). En la concreción de estas aspiraciones el papel que debía desempeñar FEyC era relevante. En consonancia en la Introducción del capítulo de FEyC, en línea con las ideas fuerza de ciudadanía y competitividad, parte de un presupuesto central,

⁴ Estas preocupaciones estaban presentes en los debates de política educativa durante el período que se identifica con la transición democrática. Desde la FLACSO, se organizó en la década de 1980 un ambicioso programa de investigación educativa que tuvo entre sus preocupaciones la de los contenidos de enseñanza, diagnosticándose el vaciamiento de saberes socialmente relevantes del sistema educativo (Tiramonti, 2004, p. 230).

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy (CBC, 1995, p. 337).

Se afirma que la escuela no es el único agente que incide en la formación personal y social, ética y ciudadana de los individuos y los grupos, si bien el desarrollo de las competencias necesarias para esa formación necesita del trabajo de la escuela, pues la debe garantizar para todos (CBC, 1995).

Los CBC de FEyC para la Educación General Básica (EGB) se propusieron organizados en cinco Bloques, *1 Persona, 2 Valores, 3 Normas Sociales; 4 Procedimientos generales y 5 Actitudes generales*. Los derechos humanos se enuncian como contenido conceptual en el bloque *Normas Sociales* en el cual, según se afirma en los CBC, se proponen los contenidos básicos orientados a la educación ciudadana,

(...) el significado y las funciones de las normas para la vida social organizada; los principios, valores y supuestos de la Constitución Nacional y de la respectiva Constitución Provincial, y la imprescindible referencia a los derechos humano que contextualizan lo que significa ciudadanía responsable hoy, terminando el siglo XX (CBC, 1995, p. 347).

De tal modo para el tercer ciclo de EGB (EGB3) en el marco de los contenidos conceptuales a desarrollar dentro de los derechos humanos se enunciaba como tema *algunos estereotipos de violación de derechos humanos*.

Los contenidos procedimentales asociados al bloque de normas sociales propusieron para EGB3 centrarse en, «la recuperación de información relativa a las características de las normas sociales; la indagación, recuperación y elaboración de información sobre la relación entre democracia y dignidad humana; la recuperación de información histórica; la recuperación de información en los diferentes miembros de la comunidad y la recuperación de información y realización de ensayos breves. Se propone, asimismo, el análisis de situaciones del presente» (CBC, 1995, pp. 362-363).

La transformación curricular se formuló en tres niveles de realización. Los CBC debían oficiar de guía para que cada jurisdicción educativa continuase actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y pudiese dar paso a diversos, pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Implicaban, en consonancia con la dinámica de descentralización que caracterizase la década y la reforma educativa, un proceso de transformación curricular organizado en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional (CBC, 1995, p. 15). Al

nivel nacional le correspondía la elaboración y acuerdos sobre los CBC, primer nivel de concreción consensuado en el marco federal, en el nivel provincial debían realizarse los diseños curriculares y en el tercer nivel los proyectos institucionales⁵.

En la jurisdicción educativa de Entre Ríos se aceptó la implementación de la LEF y la reforma educativa se llevó a cabo en tensión con las dirigencias políticas y una cultura escolar vinculada en profundidad a la tradición instaurada por el Consejo General de Educación (CGE) (Doval, 2013). Durante el año 1997 en la jurisdicción educativa entrerriana se daba a conocer la versión preliminar del Diseño curricular de EGB. Tercer Ciclo⁶ (DCPEGB3). El documento especificaba que el año lectivo 1998 debía destinarse a la apropiación de esa primera versión del Diseño Curricular y a la elaboración de Proyectos Institucionales de articulación que darían lugar a lo regional y lo local en el contexto de lo nacional. El objetivo era facilitar la implementación de EGB3 en el ámbito provincial, la cual se llevaría a cabo en forma masiva a partir del año 1999. El diseño curricular provincial sostiene que los CBC presentaban un núcleo de conocimientos que debía ser apropiado de modo inexcusable por los alumnos de todo el país. Afirmándose que el currículo provincial expresaba principios rectores de identidad y unidad nacional y, al tiempo que ofrecía espacios para lo regional y local (DCPEGB3, 1997, p. 17), fijaba el propósito de servir como código común entre los protagonistas del quehacer educativo, así como aporte fundamental para definir la nueva escuela (DCPEGB3, 1997, p. 7).

El DCPEGB3 postuló para el espacio curricular de FEyC tres ejes, *Orientación personal; Ética; Democracia y Derechos humanos*, los cuales debían estar presentes en cada uno de los años que componían el ciclo de EGB3. El diseño curricular jurisdiccional determinaba dentro de las expectativas de logro para el espacio curricular de FEyC, entre otras, que se debían «Reconocer formas de discriminación y su rechazo fundado en la defensa de los Derechos Humanos» (p. 234). Dentro del noveno año de EGB se reconocía como contenido de enseñanza, en el marco del tercer eje, el siguiente contenido conceptual que precisa los temas que se examinarán: *Las discriminaciones sociales a la mujer, a los discapacitados y a otros como violación de derechos humanos. Proponiéndose la * Indagación, análisis y reflexión de distintos casos de discriminación; y*

⁵ Ver Res. n° 33/93 Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y los *Criterios para la Elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles* Res. CFCyE n° 37/94.

⁶ En el documento se establece que esa versión se identifica como «preliminar o borrador» en la creencia que «(...) el análisis y el estudio compartido en los ámbitos institucionales enriquecerán el documento» (DCPEGB3, 1997, p. 5).

la * *Reflexión sobre posibles discriminaciones en el ámbito escolar o comunitario* (DCPEGBE, 1997, p. 241).

Las memorias/testimonios de docentes entrevistados, en el marco de la investigación, posibilitan advertir que no fue una cuestión menor en las formas de apropiación de los contenidos curriculares comunes y los manuales escolares de FEyC, la opción del eje *Democracia y Derechos Humanos* en la jurisdicción educativa dada la relevancia que se otorgó a la disciplina como instancia de fortalecimiento de la democracia. En líneas generales, desde las memorias docentes, las instancias de violación de los derechos humanos se han percibido asociadas a las perpetradas en el marco del estado de facto durante la última dictadura cívico-militar del siglo XX en Argentina. Asimismo, los testimonios recuerdan el lugar otorgado a las acciones realizadas en pos de reforzar los vínculos sociales de solidaridad, construir desde el conjunto la idea de sociedad, de grupo, de lazos que nos unan, de compromiso, de responsabilidades, apuntado al ideal de la vida en democracia.

Las propuestas editoriales circularon a través de variadas acciones, dos son medulares desde los lineamientos de política educativa de la década. Una de ellas, la *estrategia editorial*⁷. Desde el Estado nacional se articuló una doble logística con relación a los libros de texto que circulaban en las instituciones escolares que implementaban los ciclos de EGB. Desde la primera se procedió a través del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) a la compra directa de textos a diversas editoriales en cantidades considerables con la finalidad de *garantizar*, según señala la documentaria ministerial de la época, *el derecho a la educación y a estudiar con libros de las poblaciones escolares en situación de vulnerabilidad social*. Se remite así a la segunda acción, las políticas focalizadas. En virtud de lo cual una serie de programas de acciones compensatorias en el ámbito educativo contemplaron la distribución de libros de texto en el ámbito escolar entre ellos, el Plan Social Educativo (1993-1999) (Doval & Sieber, 2015), el Programa de Escuelas prioritarias (vigente unos pocos meses luego del PSE) y el Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE) (2000-2003). En síntesis el Estado fue un actor más en el mercado desregulado y revalorizó la pedagogía el uso del libro.

A lo anterior deben sumarse otros dos aspectos nodales, los circuitos de difusión editorial y las apropiaciones realizadas por los profesores de FEyC de EGB3 de los nuevos contenidos curriculares. Estas prácticas,

⁷ En su marco debían coordinarse/incluirse acuerdos sustantivos tanto sobre las características de los materiales necesarios, cuanto la formulación de criterios de evaluación de textos escolares, textos alternativos y publicaciones de difusión y divulgación científica. (Doval, 2015, p. 68).

recuperadas a través de testimonios orales y planificaciones de la asignatura, refieren al siguiente orden de razones en los procesos de apropiación de los CBC en articulación con los textos-manuales de FEyC. El orden/organización curricular de los CBC plasmado en los textos-manuales, por ende, la capacidad del *curriculum editorial*⁸ para dar forma a los nuevos contenidos de enseñanza; la modificación del enfoque desde el cual se asumía la transmisión de estos contenidos de enseñanza que ya no privilegiaba los saberes del orden jurídico-político; el vacío curricular producido por la transformación educativa y la potencialidad de las nuevas propuestas editoriales de ocupar este espacio vacante; la complejidad del espacio curricular dada su interdisciplinariedad.

En cuanto a las prácticas de difusión editorial remiten a las siguientes tácticas, la presencia física de referentes de las casas editoras en las instituciones escolares divulgando la propuesta editorial y obsequiando los materiales; la inclusión de recursos que facilitaban su uso en la gestión de actividades de enseñanza y aprendizaje cotidianas; el desarrollo de circuitos diferenciales acorde a las características institucionales reguladas por la condición de ser escuelas de gestión pública o de gestión privada; el trasvasamiento de las propuestas editoriales desde las escuelas de gestión privada al de las escuelas de gestión públicas realizado por docentes que circulaban en ambos espacios; implementación de talleres, capacitaciones breves surgidas a partir de la presentación de las propuestas editoriales. La revisión testimonial posibilita entrever una lógica que privilegiaba el marketing, la novedad, la renovación de los materiales, las expectativas sobre las comunidades de lectores-as/docentes.

Con el objetivo de aproximarnos a los sentidos de esas transformaciones educativas y socioculturales que se producen en los años de 1990 en los relatos de ciudadanía, se examinan las representaciones constituidas en torno a las violaciones a los derechos humanos como contenido de enseñanza formulado en la trama discursiva de los manuales escolares de FEyC de EGB3. Acorde a lo expuesto los siguientes interrogantes ordenan nuestro próximo apartado, ¿de qué modo tomaron forma cultural los contenidos de FEyC en los manuales escolares de Formación ética y ciudadana (FEyC)?; ¿cuáles son las representaciones que prevalecen en los textos-manuales escolares de FEyC sobre *los estereotipos relacionados con las violaciones a los derechos humanos*?. Se analizan los manuales de FEyC de las editoriales Santillana, Kapelusz, Troquel y Sainte Claire⁹ destinados

⁸ Expresión utilizada por los docentes y las docentes en sus testimonios orales.

⁹ Se ha corroborado a través del relevamiento de las instituciones educativas de la ciudad de Paraná de la provincia de Entre Ríos que implementaron EGB3 como ciclo completo, sus bibliotecas y planificaciones docentes del Espacio curricular de Formación

al tercer ciclo de EGB, con el fin de realizar un primer acercamiento a las representaciones que se allí se expresan y esbozar algunos rasgos relativos a la disputa por los sentidos de la FEyC en el ámbito escolar.

3. La igualdad jurídica y la desigualdad en los hechos: el ciudadano-siervo de la propuesta de la editorial Santillana

Los manuales escolares para EGB3 de FEyC para 7, 8 y 9 de la editorial Santillana contaron con la dirección de Herminia Mérega y la primera edición es del año 1997. Vale mencionar que las editoriales renovaron sus propuestas al unísono de la reforma de los contenidos curriculares comunes anticipándose, muchas de ellas, a la aparición del diseño curricular de las jurisdicciones educativas. Para el caso de la jurisdicción de Entre Ríos puede observarse que coincide el año de circulación del Diseño curricular para EGB3 con el año de la primera edición de esta serie de manuales que aquí exponemos.

La serie para 7, 8 y 9 de EGB de esta editorial presenta una estructura que condice con algunas de las renovaciones que venían aconteciendo en Argentina en estos objetos de la cultura escolar, desde mediados de la década de 1980. En líneas generales se ha constatado que las editoriales mantuvieron para EGB3 un formato idéntico para la serie de textos-manuales escolares del ciclo. Este formato uniforme para la serie de Santillana se organiza del siguiente modo: se estructuran los capítulos en tres *Secciones* que producen una apropiación de los Bloques de contenidos expresados en los CBC a partir de su integración en distintos capítulos¹⁰. Estos manuales cuya autoría incluye a un equipo de especialistas poseen una diagramación gráfica que se caracteriza por contar con textos más breves e incluir imágenes, documentos, selección de textos fuente, recortes de noticias periodísticas, glosarios, diagramas

ética y ciudadana; así como los testimonios docentes; y los textos-manuales que circularon a través del PSE, el PACE (Plan de Acciones compensatorias en Educación) y la CONABIP (Comisión Nacional de Bibliotecas Populares), que los manuales de Formación ética y ciudadana de las editoriales mencionadas circularon y fueron utilizados en las instituciones por docentes y estudiantes.

¹⁰ Todos los capítulos concluyen con una *Propuesta de trabajo* que cuenta con una *Caja de herramientas*, una propuesta de prácticas: *Practicamos*; una *Guía de trabajo* y un último punto: *Para seguir debatiendo*, en el cual se retoma y profundiza el punto *Para abrir el debate* con que se inicia cada capítulo. Cuenta, asimismo, con un *Taller de Formación ética y ciudadana*. Las páginas del taller están troqueladas para que puedan ser separadas y colocadas en las carpetas por los estudiantes, según advierten los editores, y se ordenan por una serie de actividades de lectura y producción de textos sobre los temas de los capítulos y una propuesta para elaborar proyectos de investigación.

estadísticos, propuestas de actividades numerosas y diversas en cada uno de los capítulos -además de las actividades propuestas en el taller- y la recuperación de las voces de los y las adolescentes: *Hablan los chicos*. De este modo, se materializan una diversidad de discursos, o una pretendida polifonía de voces, para conformar el entramado discursivo propuesto en estos textos escolares.

El contenido de enseñanza que se aborda se incluye en la *Sección 3: Problemas y alternativas globales*, en el texto-manual destinado a 9° de EGB en el capítulo 12, «Los derechos humanos» (pp. 132-141). En su tematización se considera: *De qué derechos hablamos; La ampliación gradual de los derechos humanos; Los derechos del individuo; Derechos económicos y sociales; Derechos de la solidaridad; Un nuevo impulso; Violaciones a los derechos humanos; Los derechos en nuestro país; Problemas y discusiones en torno a los derechos humanos; Sobre derecho, deberes y garantías; La igualdad jurídica y la desigualdad de los hechos*. El equipo autoral del tomo estaba constituido por Alicia Casullo; Judith Rasnosky; Gabriel Bordone y Pablo Imen.

La tónica que organiza la enunciación se sostiene sobre un supuesto fundamental, todos los seres humanos somos iguales en dignidad, por lo cual tenemos los mismos derechos. Estableciéndose sus rasgos, historiándose el proceso de su ampliación gradual, los derechos humanos individuales, los derechos humanos de carácter social, y los derechos de solidaridad. Para dar lugar al abordaje de los derechos en nuestro país y al debate sobre la violación sistemática de los mismos en el marco del poder de facto de la dictadura cívico-militar de 1976.

Al tratar las violaciones a los derechos humanos se las categoriza en *violaciones sistemáticas* -las aplicadas como parte de un sistema con objetivos determinados, tal el caso de los gobiernos dictatoriales latinoamericanos-; **violaciones por acción** -se ataca a la dignidad humana como en el caso de detención arbitraria, maltrato a un detenido, ejecución sin juicio-; **violaciones por omisión** -indiferencia de los poderes públicos o sus agentes ante situaciones que requieren de su intervención- y **violación por exclusión** -se produce al marginar a determinados sectores sociales de sus derechos, por ejemplo, las mujeres, los discapacitados, miembros de ciertas etnias- (p. 137)¹¹.

Se cierra el tratamiento de las violaciones por exclusión a partir del debate relativo a *las dos caras de la ciudadanía* (Mérega, 9° EGB, 1977, p. 139), «(...) por un lado, todo ciudadano tiene, **legítimamente, los mismos**

¹¹ Negritas en el original.

derechos. Por el otro, no todas las personas tienen el *poder* de lograr su cumplimiento»¹².

A lo anterior se suma, en el complejo marco de la tensión local-global y los procesos de internacionalización de las editoriales (Botto, 2014), el concepto de «ciudadanos-siervos» que recuperan del filósofo español Juan Ramón Capella, en su libro *Los ciudadanos siervos*. Se recobra la metáfora del ciudadano-siervo para representar a quienes son sujetos de derecho sin poder, según la imagen que toma el texto-manual a partir de la cita del libro de Capella. Estos ciudadanos, instruye el texto-manual, se volvieron siervos al confiar sólo en el Estado la tutela de sus derechos, lo que remite a una democratización limitada y las limitaciones de una ciudadanía formal.

Desde el protocolo de lectura el ideal de ciudadanía -una de las grandes categorías político-jurídicas de la modernidad occidental nacida con una importante dimensión emancipadora- se vincula, desde la referencia al libro de Capella, a la condición de servidumbre que remite a relaciones de poder jerárquicas, autoritarias, arbitrarias que oprimieron y subordinaron a quienes vivían en esta condición. De este modo la representación propuesta simboliza el fenómeno de unas nuevas y múltiples servidumbres ciudadanas al haberse disuelto su poder «(...) al confiar sólo al Estado la tutela de sus derechos» (p. 139). Se anudan, así, dos sentidos en tensión. Uno que nutre el discurso neoliberal, la incapacidad del Estado y la exaltación de los individuos que se convierten en el centro de sus prácticas. El otro recurre a la interpelación a los desiguales, a volver al centro de la acción, a recuperar el poder y el ejercicio de los derechos para participar con derechos plenos en la sociedad,

Todas las personas, como miembros de una comunidad de iguales, tienen la facultad de poner en funcionamiento los mecanismos que permiten el reconocimiento de los derechos negados. Asimismo, todos debemos luchar para lograr el efectivo reconocimiento de aquellos derechos reconocidos, pero que en la práctica no son respetados (p. 139).

Las representaciones propuestas se tensan en la pretensión de un abordaje local-global, ciudadanía pasiva vs. ciudadanía activa, y la universalización de las problemáticas abordadas. Cabe un interrogante: ¿cuál es la posibilidad de dar sentido a estas marcas de legibilidad y cuál es la posibilidad de inscribir el alcance de este horizonte discursivo internacionalizado de las violaciones a los derechos humanos en el contexto local?

¹² Negritas en el original.

4. De la discriminación a la segregación de las diferencias: la propuesta de la editorial Troquel

La propuesta de la Editorial Troquel para FEyC se organiza en seis tomos, *Los derechos de las personas; Los ámbitos de socialización; Personas, sociedades y culturas; Los derechos políticos. La ciudadanía; Los derechos civiles. La libertad y la igualdad y Los derechos económicos y sociales*¹³. Cada tomo cuenta con un Anexo documental en el cual se reproducen declaraciones, convenciones, pactos internacionales que

La autoría corresponde a María Alonso, Lía Bachmann y María del Carmen Correale. El director de la colección es Ignacio Hernaiz. La primera edición es del año 1998 y los libros, en el marco de las políticas sociales focalizadas, circularon a través del Plan Social Educativo (PSE), y a través Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE)¹⁴.

El paratexto da forma y organiza el texto-manual en indagaciones sobre lo que los y las estudiantes conocen de un tema; su profundización y desarrollos teóricos; fragmentos de notas periodísticas; propuestas de actividades grupal o mixta; lectura y debate de historias vividas por adolescentes; de experiencias familiares y comunitarias; de análisis de casos -SIDA, racismo, obesidad, entre otros-; actividades sobre textos legales con la finalidad de conocer los derechos propios y de los otros; multiplicidad de imágenes y una guía para la autoevaluación. Según explicitan las autoras:

(...) cada libro es un mundo múltiple a explorar que cruza rutas de aprendizaje, juego y ejercitación y para que lectores y lectoras no se pierdan en sus desplazamientos se propone una *carta de navegación* que se ubica en doble página a inicios del texto-manual (Alonso, Bachmann, Correale, 1998, pp. 5-4).

El tema que se examina - *algunos estereotipos de violación de derechos humanos*- es abordado en la propuesta editorial en el tomo *Los derechos civiles la libertad y la igualdad*. En línea con lo postulado en los CBC el texto-manual propone, como marco de una educación en derechos humanos en el ámbito escolar, el reconocimiento de las formas de discriminación y su rechazo fundado en la defensa de los derechos humanos (CBC, 1995, p. 349). El tomo se ordena en tres bloques: *La igualdad de los derechos de*

¹³ Se reproduce el orden que se enuncia en la tapa de cada uno de los manuales de FEyC de esta serie de la editorial Troquel.

¹⁴ El Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE) reemplazó en lo relativo a la distribución de libros escolares gratuitos a las acciones que se realizaban en el marco del PSE hasta el año 1999 (Doval & Sieber, 2016).

las personas; La libertad en las sociedades contemporáneas y Diferencias y derecho.

El abordaje de este último bloque se tematiza en tres aspectos: *El derecho a ser diferente; De la discriminación a la segregación de las diferencias y Tolerancia e intolerancia frente a las diferencias.* El tomo se completa con una guía de autoevaluación y un Anexo documental que incluye: la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación sobre la mujer (1979); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).

El texto historiza el pasaje de la *desigualdad a la igualdad de derechos de las personas*: el Estado de derecho y los ciudadanos, las leyes como límites al poder del Estado; la Constitución Nacional de la República Argentina; las luchas sociales y políticas de los siglos XIX y XX que implican el reconocimiento de los derechos de distinta generación hasta la universalización de los derechos humanos (pp. 8-30). Luego se aboca a tematizar la relación entre diferencias y derechos y el derecho a ser diferente.

Al trabajar *El derecho a ser diferente* se argumenta que, «Reconocer que cada persona comparte con las otras la dignidad humana y que, por eso, todas gozan de la igualdad de derechos ante la ley significa que ninguna diferencia física o cultural puede justificar una limitación de esa igualdad» (p. 34).

Se advierte que el reconocimiento de esta idea ha sido relativamente reciente en la historia de la humanidad y que a pesar de la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los pactos y convenciones que se propusieron poner en práctica esos derechos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, persisten numerosas situaciones en las cuales las diferencias físicas o culturales fueron y siguen siendo utilizadas para negar la igualdad ante la ley a determinadas personas o grupos de seres humanos (p. 34).

Bajo el concepto diferencias físicas se distinguen los grupos que han sido colocados en situación de inferioridad y subordinación en el reconocimiento de sus derechos, *las mujeres* con relación a los hombres, *los niños* con relación a los adultos, *los ancianos* con relación a los jóvenes y adultos productivos, *los discapacitados* con relación a los que poseen capacidades normales, *las personas de color de piel no blanco* -pueblos aborígenes africanos, asiáticos y americanos- con relación a los europeos (pp. 34-43). Al dar tratamiento a las diferencias se historizan las luchas que estos grupos fueron asumiendo en pos del reconocimiento de

su igualdad de derechos ante la ley. Se advierte que la persistencia de tradiciones arraigadas culturalmente obstaculiza la toma de conciencia y naturalizan la condición de inferioridad; el no reconocimiento como «otros concretos»; la xenofobia.

Bajo el concepto diferencias culturales se destaca la pluralidad y la diversidad de la realidad social (p. 44) y se alienta a posibilitar que las personas o grupos ejerzan su libertad de elección de un proyecto de vida y de felicidad y vivan según sus preferencias estéticas, sexuales, ideológicas o religiosas (p. 44), trabajándose *Los derechos de los pueblos* a la autodeterminación.

Se abordan a continuación como tema el pasaje desde la *discriminación a la segregación de las diferencias* y el sentido negativo que asumen las diferencias cuando se vuelven objeto de prácticas de segregación, dado que significa «(...) el no reconocimiento de la igualdad de derechos entre las personas» (p. 49). Se encadena segregación al reconocimiento de las diferencias, al juicio valorativo y las creencias sobre la inferioridad de los excluidos (p.51). Al hilo de la tematización propuesta se articulan los conceptos de segregación y prejuicios. Se conceptualizan los prejuicios como juicios de valor que afectan a personas o grupos de personas (...) que a lo largo de la historia han pretendido justificar la valoración negativa de algunos grupos de personas a partir de alguna característica determinada (...) no se basan en razones claras y evidentes. Ninguna persona nace con ellos. En realidad se aprenden de quienes la rodean (...) (p. 54). En consonancia, el texto-manual, propone el trabajo sobre situaciones que posibilitan exponer los prejuicios en la escuela, en la familia, en la comunidad. Se da luego tratamiento a la segregación y la violencia a través de la historia trabajándose a partir de narraciones e imágenes sobre diferentes situaciones en distintos momentos históricos (pp.60-65); para tematizar en el cierre del tomo y del tema *la segregación y la violencia en el mundo contemporáneo* (pp. 68-73), luego de haber incursionado por los conceptos de tolerancia e intolerancia y los límites del pluralismo y la tolerancia (pp. 66-67).

El tomo posee un abundante paratexto que da forma a las narraciones y descripciones a través de imágenes; noticias periodísticas de la época que cuentan experiencias de segregación, o que expresan prejuicios; historietas; algunas estadísticas que a través de la lectura, el debate, la reflexión individual y grupal, los juegos de roles pretenden poner en situación a los destinatarios. En especial al tematizar la segregación de las diferencias y los prejuicios las actividades apelan a la posibilidad de empatizar, de ponerse en el lugar del otro, a través de la lectura y debate de historias vividas por adolescentes; de experiencias familiares

y comunitarias. Las imágenes ancladas, sin catalogar -fotografías acompañadas de epígrafes con información complementaria, dibujos figurativos, historietas de personajes conocidos- dan fuerza a los textos que recogen desarrollos teóricos y fragmentos de noticias periodísticas en el doble sentido advertido por Chartier (1996). Presentifican lo ausente, experiencias de diferentes procesos de violencia social resultantes de la discriminación, en diferentes momentos históricos, en el espacio local y global. Constituyen a los/las adolescentes como sujetos mirando lo que esas imágenes pretenden exhibir como representaciones que expresan prácticas de violaciones a los derechos humanos. El texto-manual ofrece como marcas de legibilidad signos universales de segregación y persecución de las minorías -la estrella pegada en la ropa de la población judía, cabezas rapadas, esvásticas, entre otras-. Se eclipsa lo local y nacional, y las fotografías tal vez lo expresen con mayor fuerza, ante representaciones que se colocan en línea con una cultura y estética globalizada. ¿Se corre el riesgo de des-dramatizar y naturalizar en línea con la tríada local-nacional-global unas prácticas de discriminación inscriptas en comunidades locales y en la cotidianidad de las culturas escolares?

5. ¿Existen discriminaciones en nuestra sociedad?: breve examen de la editorial Kapelusz

La propuesta de la editorial Kapelusz se organiza en tres tomos -uno para cada año de EGB3- editados en 1998 el destinado a 7° EGB, en el año 1999 el de 8° EGB y en el año 2000 el de 9° EGB. La autoría del tomo de / EGB es de Claudio Mauricio Arca; María Cristina Garriga y Nelva Edith Morando; los otros dos tomos tienen como autora a Alicia L. Fernández de Salvino. La dirección editorial de los tres textos-manuales fue realizada por Martha Güerzoni de García Lanz. Se indican, asimismo, los responsables de las diversas áreas -diagramación, documentación gráfica, diseño de tapa, ilustraciones, fotografía- que involucran el Departamento de Arte bajo la dirección de Sandra Donín.

Los derechos humanos como contenido de enseñanza se desarrollan en capítulos que involucran a los tres tomos en la sección que se ocupa del análisis vincular entre sociedades, normas y derechos humanos. El tema que interesa en esta presentación se aborda en el tomo destinado a 8 EGB el cual se organiza en dos Secciones, la I *El hombre y la cultura* y la II *Sociedades, Normas y Derechos Humanos*. En la Sección II en el capítulo 5: «¿Qué son los derechos humanos?» (Fernández de Salvino, 2000, pp. 78-95) para responder al interrogante que organiza el título del capítulo se enuncian

los siguientes puntos, *Comunidades y derechos*¹⁵; *Las declaraciones de derechos*; *Clasificación de los derechos humanos*; *Evolución y descripción de los derechos humanos*; *Derechos y responsabilidades*. Cuáles son entonces los significantes que responden el interrogante que ordena el capítulo, los derechos de la persona, la dignidad y las normas jurídicas nacionales e internacionales que les dan legalidad.

En línea con la relación igualdad, dignidad y derechos humanos en el capítulo 8: «¿Somos todos realmente iguales?», se examinan los siguientes temas, *Sociedad e igualdad*; *Normas jurídicas e igualdad*; *¿Existen discriminaciones en nuestra sociedad?*; *¿Son discriminados los enfermos de SIDA?*; *¿Es discriminada la mujer?* (pp. 132-147). La retórica de los interrogantes propuestos ordena el capítulo en la relación normas jurídicas e igualdad y la reflexión sobre prejuicios, discriminación y desigualdad observada y percibida en la vida cotidiana que es dónde se expresan.

La discriminación se tematiza a partir de la que sufren los enfermos de SIDA; y las mujeres en Argentina. En ambas situaciones además de indicar la importancia de tomar medidas para eliminar obstáculos sociales, culturales, políticos o religiosos que impidan que nos informemos sobre enfermedades en el caso del SIDA; de derechos civiles y políticos en el caso de la discriminación contra las mujeres, refiere a las normas que garantizan y protegen sus derechos. La interpelación es a los *habitantes del Estado* que como individuos tenemos la responsabilidad de modificar nuestras actitudes en caso que fuesen discriminatorias. Pues, como se señala «(...) la igualdad entre los hombres está en nuestro tiempo concebida como un valor y sancionada como un derecho reconocido, inherente a la persona humana» (p. 137). Podemos arriesgar que el abordaje efectuado se hace al hilo del ideal universalista y se sostiene la vigencia del paradigma clásico de la ciudadanía civil, política y social moderna que postula la igualdad de los sujetos de derecho y a la discriminación.

En el caso de los enfermos de SIDA se alude a la Ley nacional de SIDA sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 16 de agosto de 1990. A lo que se suma la necesaria información que deben recibir los niños sobre los medios de prevención y tomar medidas para eliminar los obstáculos sociales, culturales, políticos y religiosas que puedan impedir el acceso a esa información (p. 140).

En cuanto a la discriminación de la mujer se propone un recorrido que, en una línea de progreso evolutivo, historiza el reconocimiento de los derechos políticos y civiles de la mujer en Argentina; expone cuáles son los documentos nacionales e internacionales que garantizan los derechos

¹⁵ Vale indicar que la discusión inicial se produce a partir de examinar los derechos de los pacientes (Fernández de Salvino, 2000, pp. 70-71).

de la mujer en el plano nacional e internacional, la tendencia creciente a la participación política; la igualdad jurídica con el hombre en lo que respecta a los derechos familiares; el reconocimiento de mujeres jefas de hogar; la presencia femenina en el mercado laboral; la creación de organismos que se ocupan de las cuestiones vinculadas de la situación de la mujer y la discriminación. La discriminación hacia la mujer se va modificando paso a paso, afirma el texto, haciéndose necesario que cada uno haga su propia reflexión sobre el tema. «Quizás esto ya no sea necesario en el siglo XXI» (p. 145)

En la propuesta editorial sobresale la visión de la ciudadanía pensada como haz de derechos y se resalta su aspecto universal e igualitario. En tal sentido la desigualdad, los procesos discriminatorios y excluyentes de los sistemas sociales, en acuerdo con lo que sostiene Andrenacci (2001, p. 2), son rémoras o perversiones que obstaculizan el desarrollo de un igualitarismo y un universalismo que serían inherentes a la ciudadanía radical y la igualdad formal entre los miembros del cuerpo político.

6. El respeto a la dignidad humana como cualidad esencial: breve examen de la editorial Sainte Claire

La propuesta de la Editorial Sainte Claire se constituye en la serie de manuales de FEyC para el ciclo completo de EGB3. El autor de la misma es Roberto Kechichian¹⁶ –abogado de la UBA según reza debajo de su nombre– que cuenta con una extensa trayectoria en la elaboración de textos-manuales escolares destinados a la formación de ciudadanía en el período de recuperación de la democracia, y también durante la última dictadura cívico militar del siglo XX en nuestro país. La primera edición, la cual se analiza, es del año 1998. El libro ha sido relevado en bibliotecas escolares de escuelas de la ciudad de Paraná que dictaban completo el ciclo de EGB3 y hemos encontrado que había sido distribuido por la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares (CONABIP), dependiente de la Secretaría de Cultura de la Nación, Presidencia de la Nación¹⁷.

Las entrevistas a docentes del espacio curricular FEyC han mostrado que Kechichián, como en general es mencionado por los y las docentes

¹⁶ En un trabajo anterior se ha trabajado en esta serie de textos-manuales escolares de FEyC la relación entre la forma y el sentido a partir de la materialidad de los mismos, Ver Doval (2014).

¹⁷ Vale mencionar que en las bibliotecas relevadas hemos hallados textos anteriores escritos por Kechichian, y en las entrevistas que hemos llevado a cabo con docentes del espacio curricular han referido que textos como estos siguen siendo utilizados, en especial, para desarrollar los aspectos jurídicos asociados a la formación de ciudadanía.

entrevistados y las docentes entrevistadas, continuó durante la transición democrática y la década de 1990 siendo un autor de referencia y consulta.

La serie se organiza desde una lectura que, según Kechichian destaca en las tapas de los manuales, son textos adaptados a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura. El autor propone que el manual de FEyC para 7° de EGB, es el que se ocupa de *Ética y persona*; el de 8° de EGB de *Ética y valores* y el destinado a 9° de EGB es el de *Ética y derechos humanos*.

Hay un primer presupuesto y es que el autor, desde un criterio evolutivo, considera que el tratamiento de los derechos humanos, además de un contenido conceptual novedoso (Kechichian, EGB7, 8 y 9 1998, p. 9), es una problemática que debe abordarse recién en la finalización de EGB3, es decir en el tercer año del ciclo. De tal modo el último tomo de la serie se destina a dar tratamiento al Bloque 3 de los CBC, el de *Normas sociales*. El autor divide el bloque en cinco Unidades apegadas a la letra de los CBC, la 1: *Norma y sociedad*; la 2: *La Constitución Nacional*, y la 3: *La Constitución Nacional; derechos, garantías, ciudadanía*; la 4: *Derechos humanos* y la 5: *Las violaciones a los derechos humanos*.

Los temas a través del cual da tratamiento al contenido derechos humanos, son *Dignidad del hombre y derechos humanos*; *Derechos humanos y derecho natural*; *Definición de los derechos humanos*, los cuales conceptualiza del siguiente modo:

una concepción nacida de los principios del derecho natural según la cual el ser humano posee ciertos derechos fundamentales innatos que ninguna autoridad -inclusive el Estado- puede dejar de reconocer (Kechichian, 9° año, 1988, p. 167. Destacado en el original).

En la unidad 5 (Kechichian, 9° EGB, 1998, pp. 216-275) para el desarrollo de este bloque en el cual se tematizan las violaciones a los derechos humanos y se postula que son temas transversales, *El hambre; el genocidio; la ignorancia; la persecución; Las discriminaciones sociales a la mujer, a los discapacitados y a otras personas* y, por último, *Algunos estereotipos como violación a los derechos humanos*. La tematización recupera aquellos que son pensados como grandes ejes en los CBC en un hilo conductor que es políticamente correcto. Si bien nos interesa señalar, antes de abordar en especificidad los estereotipos que distingue como parte de estas violaciones, que en esta serie en el manual destinado a 7° de EGB cuando se analiza para el Bloque 1, *Persona, la identidad y la búsqueda de las identidades personales*, se tematiza la *afirmación de la identidad sexual de los adolescentes y las etapas de la sexualidad*, y en uno de los textos que se titula «Homosexualidad» (Kechichian, 7° EGB, p. 87),

el cual se cita de modo textual dada la elocuencia discursiva y el campo semántico que enlaza, se sostiene que

La homosexualidad es un **desajuste de la personalidad** porque la identidad biológica no se corresponde con la identidad sexual psíquica (...).

El hombre o la mujer con esta tendencia instintiva no la han elegido. Sin embargo, el respeto y comprensión que nos merecen no deben conmovir el principio de la sexualidad humana que, desde la experiencia, reconoce hasta la persona más sencilla: el varón es para la mujer y la mujer para el varón (Destacado en el original).

Para afirmar en el cierre del texto, diferenciado a través de un recuadro y un sombreado en el título, que

Las conductas personales de todos los habitantes -sin diferencias de tendencias sexuales- que no «...ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero...» deben aceptarse en un marco de tolerancia.

Las discriminaciones contrarias al precepto citado (artículo 19 de la Constitución Nacional), son inhumanas e injustas.

Sin dejar de reafirmar esa actitud abierta debe señalarse el rechazo que la mayoría de las personas expresa -sin importar ideologías y creencias- ante la decadente permisividad que existe en algunos países, en los que está legalmente aceptado el «matrimonio» de personas del mismo sexo.

Mayoría, también, que junto a entidades educativas y asociaciones de padres, critica la reiteración de programas en los que -con la inconsistente excusa del derecho a la orientación sexual- se presentan gays, lesbianas y transexuales para exponer con desenfado sus circunstancias de vida y, muchas veces, entrar en detalles de su intimidad (Kechichián, 7° EGB, 1998, pp. 87-88).

Dentro de los estereotipos como violación a los derechos humanos enfatiza que no terminará el noveno curso de la materia, exponiendo ideas e imágenes de personas o grupos que detentan el denigrante nombre de violadores de los derechos humanos, que le interesa alentar la fe y la esperanza en una humanidad mejor y, por ende, dará los nombres de algunos de los Premios Nobel de la Paz galardonados a partir de 1901. Argumenta que esos galardonados lo fueron porque trataron de llevar a la práctica el pensamiento de San Agustín y cita: «La paz es la tranquilidad en el orden, de modo que se puede afirmar que ella es el fin del bien humano» (Kechichián, 9° EGB, 1998, p. 264)¹⁸.

Se produce, de tal modo, un desplazamiento discursivo para observar la época y a un autor que, según se colige, ya no puede recurrir al discurso

¹⁸ Los galardonados indicados en el listado son: Henri Dunat; Cruz Roja Internacional; Carlos Saavedra Lamas; Oficina Internacional Nansen para Refugiados (Ginebra); Albert Schweitzer; Padre G. Pire; Martín Luther King; UNICEF; Madre Teresa de Calcuta; Adolfo Pérez Esquivel; Mikhail Gorbachov; Rigoberta Menchú.

de la seguridad nacional para dar tono a las violaciones que se cometen contra la humanidad, y apela a la sugestión para reforzar valores. En consonancia, desde el protocolo de lectura se ofrece un ejemplo de vida virtuosa cuya trayectoria debería alentar la fe y la esperanza en una humanidad mejor.

Acorde a lo expuesto, se considera que el abordaje propuesto reduce lo político a lo jurídico, en particular, a la doctrina de los derechos naturales o jusnaturalismo que establece que las leyes fundamentales que deben regir la sociedad no dependen de la voluntad humana, son expresión de una ley natural, inherente al género humano, de la cual se derivan derechos y deberes naturales e imprescriptibles, por ello esencia universal del hombre (Bouças Coimbra, 2000). Aún los prejuicios que permean el texto se legitiman desde una posición legalista, siempre y cuando estas *minorías, que deben ser toleradas*, no perturben el sentido común de unas *pretendidas mayorías de individuos*. De tal modo se solapan en el texto-manual formas de percibir a los otros, que tienden a producir y/o reforzar la sociogénesis de un tipo de subjetividad que habilita la violación de los derechos humanos (Bouças Coimbra, 2000).

7. Unas notas de síntesis

Las propuestas editoriales, desde perspectivas teórico-ideológicas y materialidades textuales cuyas diferencias no son menores, se apropiaron de los renovados contenidos curriculares comunes de FEyC. En apropiaciones que se ligan a los sentidos en disputa en la formación de una ciudadanía pasiva y una ciudadanía sustantiva plasmaron discursivamente la relación entre violaciones a los derechos humanos y estereotipos en las mismas.

En coherencia con los rasgos delineados en el debate relativo al retorno del ciudadano en la década de 1990 en el ámbito de las culturas escolares, los textos-manuales escolares asumen una posición discursiva que al dar tratamiento a los derechos humanos hacen prevalecer la legalidad de la ciudadanía deudora, en general, de la visión expuesta por Thomas Marshall en el marco de los estados de bienestar liberal-democráticos. Como ha señalado Gentile (2000, p. 29) se establece una cierta sinonimia entre ciudadanía y posesión de derechos. De aquí que las lecturas y actividades que se proponen en los textos-manuales centren las tareas pedagógicas en la transmisión de las normas internacionales y nacionales -pactos, declaraciones, constitución- que legalizan su reconocimiento, definen cuáles derechos deben ser garantizados y a quiénes deben extenderse. Desde esta posición las propuestas editoriales oscilan en

tensión en la afirmación de una ciudadanía formal y una ciudadanía sustantiva y al tematizar las violaciones que se han cometido contra los derechos humanos la tónica que se destaca en tres de las editoriales, al igual que en los discursos docentes y en las planificaciones, es la violación a los derechos humanos en el marco de la última dictadura cívico-militar argentina del siglo XX.

Esta ciudadanía formal se esencializa en el caso de la editorial Saint Claire y los derechos humanos se entienden como un objeto natural y ahistórico dentro de las fronteras de lo que se define como *esencia humana*. En esta línea Kechichián instruye a su lector, lectora, ideal, desde el protocolo de lectura, no sobre los estereotipos en las violaciones a los derechos humanos y quienes y en qué circunstancias las han cometido, sino que propone lo que considera su antítesis al simbolizar la paz y el orden en la vida de San Agustín. La representación propuesta pretende orientar las conductas de los y las estudiantes, de sus docentes, al ligar la búsqueda de la paz a la vida de un santo. Kechichián (1998) sostiene que antes que distinguir actos de violación, sus perpetradores y los estereotipos hay que diferenciar vidas ejemplares.

Nada se dice de las prácticas de representación que recurren a diversos estereotipos que se despliegan en los tres tomos de la serie y que a través de su naturalización producen la negación de derechos y de identidades diferentes, por ejemplo, *la homosexualidad es una desviación, el aborto y la contracepción son vicios; las mujeres son para los hombres y los hombres para las mujeres*. Este egocentrismo discursivo define un enunciador legítimo que se arroga el derecho de hablar sobre alteridades y producir, a través de una alocución distintiva y selectiva, medios de discriminación y de distinción, de legitimidad y de ilegitimidad (Angenot, 2010). Este discurso distintivo producido en la serie de FEyC de Saint Claire hace sentido, además, en el horizonte discursivo que postularon los debates que en torno al género, la conformación de la familia, el origen del universo y del hombre, entre otros temas, levantaron grupos de la Iglesia católica a posteriori de la aprobación de los CBC, a pesar de haber participado en su concertación y aprobación (Doval & Sieber, 2014).

En las otras tres propuestas editoriales -Santillana, Troquel y Kapelusz- con matices que plantean algunas diferencias claves, se observa la preocupación y sensibilidad por recuperar valores y prácticas en defensa de la democracia y denuncia de las violaciones de derechos humanos cometidas en el marco de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Estos textos-manuales de la década de 1990 expresan, al igual que las memorias y planificaciones docentes, el valor otorgado a este espacio curricular para disputar representaciones, discursos y prácticas

que expresasen los valores de civismo, legalidad, responsabilidad, participación. Se detenta en el análisis la puesta en juego de la apelación a una ciudadanía que no se limita al cumplimiento de la ley. Una ciudadanía que posee derechos y capacidad de ejercerlos con cierto grado de participación en los ámbitos público y privado dentro de las tres áreas definidas por Marshall. El ejercicio de la ciudadanía se vincula así al reconocimiento de ciertas responsabilidades que se derivan de un conjunto de valores constitutivos de aquello que podría definirse como el campo de la ética ciudadana (Gentili, 2000, p. 30).

Señalemos los matices. En la propuesta de la editorial Kapelusz cabe arriesgar que el abordaje efectuado se hace al hilo del ideal universalista y se sostiene la vigencia del paradigma clásico de la ciudadanía civil, política y social moderna que postula la igualdad de los sujetos de derecho y es desde la legislación que se va dando respuesta a la discriminación. En la propuesta editorial sobresale la visión de la ciudadanía pensada como haz de derechos y se resalta su aspecto universal e igualitario. En tal sentido la desigualdad, los procesos discriminatorios y excluyentes de los sistemas sociales, en acuerdo con lo que sostiene Andrenacci (2001, p. 2), son rémoras o perversiones que obstaculizan el desarrollo de un igualitarismo y un universalismo que serían inherentes a la ciudadanía radical y la igualdad formal entre los miembros del cuerpo político. Educar es transmitir a los ciudadanos sus derechos formales y el aprendizaje de las normas debería permitir a los individuos consolidar y desarrollar la autopercepción de su condición como ciudadanos y ciudadanas (Gentili, 2000, p. 29).

En la propuesta de la editorial de Troquel se reconoce un conjunto de reflexiones en torno a la ciudadanía y derechos humanos que pretenden mostrar su conformación como el producto de luchas sociales y políticas que la han ido modificando. Al analizar los estereotipos asociados a la violación de los derechos humanos se da cuenta de su integralidad, así como de su internacionalización, no son sólo derechos individuales, sino colectivos y de los pueblos sobrepasan los estados, es relevante el papel de la sociedad civil¹⁹ y son de responsabilidad internacional (Bouças Coimbra, 2000). En esta línea el texto-manual incluye el tratamiento de las violaciones a los derechos humanos dentro del tomo que encuadra su abordaje en el marco de los derechos civiles y políticos. Aunque en su tratamiento refiere a una visión integral que se complementa con los tomos

¹⁹ Según Bouças Coimbra (2000) en 1993 se había realizado en Viena la Segunda Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos que había postulado que los crímenes contra la humanidad son responsabilidad de todas las naciones civilizadas por ser crímenes contra la vida y se reconoció de modo formal la importancia de la sociedad civil organizada. La presencia de más de 800 Organizaciones no Gubernamentales (ONG) en el Foro Mundial de las ONG se habían hecho presentes en el mismo.

en los cuales se desarrollan los derechos de las personas y sus espacios de socialización, las sociedades y los valores, así como los derechos humanos como derechos económicos, sociales y culturales que posibilitan postular las tópicas vida digna y justicia; la desigualdad económica y social; los problemas económicos y sociales en la Argentina contemporánea, la solidaridad frente a la injusticia; la injusticia y la ruptura de los lazos solidarios. Se advierte sobre la persistencia de tradiciones arraigadas culturalmente que obstaculizan la toma de conciencia y naturalizan la condición de inferioridad; el no reconocimiento como «otros concretos». Se podría colegir que se sostiene que una educación que difunda los derechos existentes puede no formar en ciudadanía pero sí hacerla más consciente.

En la propuesta de la editorial Santillana se pone en tensión la relación entre el estatus formal, la ciudadanía jurídica, y la desigualdad en los hechos, por ende la puesta en cuestión del valor de la igualdad formal. La imagen fuerza del texto-manual es la asociación de servidumbre y ciudadanía. Esta asociación pone en cuestión la ciudadanía formal para formar personas críticas, libres y maduras que pudiesen pensar y actuar de modo autónomo. La conclusión que parece sugerir el fragmento citado podría formularse del siguiente modo: vivimos en sociedades en las que todas las personas son declaradas formal y jurídicamente ciudadanas con los mismos derechos y deberes y, sin embargo, muchas de ellas, por no decir la mayoría, son tratadas empírica y socialmente como siervas.

El campo semántico recuperado a partir de la cita del libro *Los ciudadanos-siervos* reúne una serie de fenómenos sociales y políticos que trazaban, en la década de 1990, los debates de la relación ciudadanía, Estado, identidad y diferencia. Ciudadanos dotados jurídicamente de derechos y desprovistos del poder efectivo para que éstos no fuesen violados por exclusión, acción u omisión; la despolitización de la población que ha delegado en estructuras político-burocráticas y agentes económicos privados algunas de sus responsabilidades ciudadanas; la débil democratización que ha conllevado la democracia representativa liberal, la ascensión a escala global de un poder político privado, supraestatal y extra estatal, sin capacidad de representar los intereses y necesidades del común y con una fuerte incidencia sobre las decisiones del Estado y la vida social para dar vía a la competitividad. El interrogante que cabe colocar aquí es en torno a las marcas de legibilidad y la posibilidad de inscribir el alcance de este discurso internacionalizado de las violaciones a los derechos humanos en el contexto local. Asimismo cabe advertir sobre cierta percepción relativa a los tres desplazamientos discursivos en torno a la formación ciudadana señalados y que anudan la

relación ciudadanía-competitividad, la participación para la esfera pública y su traslado a ámbitos supraestatales y extra estatales; el espacio de referencia de lo local-nacional a lo global-internacional y el desarrollo de competencias asociadas al cosmopolitismo.

Tal como señalaba Tedesco (1998), al recuperar el horizonte discursivo postulado en la década de 1990 por el documento de la CEPAL / UNESCO (1992), el punto de partida del enfoque que postuló la relación entre ciudadanía y competitividad y nutrió la renovación de los contenidos curriculares comunes en el marco de las políticas educativas del decenio había reconocido que la educación constituye una, y tal vez la única, variable de las políticas sociales que tiene la virtud de impactar simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano. De la mano de unas políticas sociales, convertidas en políticas de equidad, se abonó la producción, circulación y uso de los textos-manuales escolares de FEyC y, en ellos, unas prácticas de representación relativas a la formación ética y ciudadana en el ámbito escolar.

Para finalizar se recupera, en el marco del interrogante qué educación para qué ciudadanía, el señalamiento que realizaba Gentili (2000, pp. 31-32) respecto a una ciudadanía sustantiva. Al respecto indicaba que una ciudadanía sustantiva o ética debe vincularse con la posibilidad de producir referencias comunes en el plano de los valores y las prácticas que la realizan. Y al referir a las reformas curriculares de FEyC realizadas en Argentina en la década de 1990 afirmaba que apelaron a la solución más simple, pre-establecer el conjunto de prácticas y valores que han de definir el campo de la ciudadanía para poder transmitirlo a los individuos que debían incorporarlos y tornarse ciudadanos y ciudadanas conscientes a través del entrenamiento en una serie de prácticas vinculadas a su ejercicio.

8. Fuentes documentales

Manuales de FEyC

Alonso, M. E., Bachmann, L., & Correale, M. C. (1998). *Los derechos de las personas. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Troquel.

Alonso, M. E., Bachmann, L., & Correale, M. C. (1998). *Los ámbitos de socialización. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Troquel.

Alonso, M. E., Bachmann, L., & Correale, M. C. (1998). *Personas, sociedades y culturas. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Troquel.

- Alonso, M. E., Bachmann, L., & Correale, M. C. (1998). *Los derechos políticos. La ciudadanía. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Troquel.
- Alonso, M. E., Bachmann, L., & Correale, M. C. (1998). *Los derechos civiles. La libertad y la igualdad. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Troquel.
- Alonso, M. E., Bachmann, L., & Correale, M. C. (1998). *Los derechos económicos y sociales. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Troquel.
- Casullo, A., Rubinich, L., Alegre, M., Pastorino, G., & Podetti, M. (1997). *Formación ética y ciudadana 7*. Buenos Aires: Santillana.
- Casullo, A., Rubinich, L., Bordone, G., Rocchi, F., Silva, J., & y Ternavasio, M. (1997). *Formación ética y ciudadana 8*. Buenos Aires: Santillana.
- Casullo, A., Rasnosky, J., Bordone, G., & Imen, P. (1997). *Formación ética y ciudadana 9*. Buenos Aires: Santillana.
- Arca, C. M., & Garriga, M. C. (1999). *Formación ética y ciudadana 7 EGB*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández de Salvino, A. (2000). *Formación ética y ciudadana 8 EGB*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández de Salvino, A. (2000). *Formación ética y ciudadana 9 EGB*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kechichian, R. (1998). *Formación ética y ciudadana 7º*. Buenos Aires: Sainte Claire.
- Kechichian, R. (1998). *Formación ética y ciudadana 8º*. Buenos Aires: Sainte Claire.
- Kechichian, R. (1998). *Formación ética y ciudadana 9º*. Buenos Aires: Sainte Claire.

Documentos de archivo

- CGE. (1997). *Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo. Versión preliminar*. CDIE, Paraná, Entre Ríos.
- MCyE. (1995). CBC para la EGB. CFCyE. República Argentina.

CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, disponible en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf

LFE n° 24195. MCyE. República Argentina, 1993.

9. Referencias

Andrenacci, L. (2001). De Civitas Inaequalis. Elementos para una teoría de la ciudadanía. V Congreso Nacional de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político, Universidad Nacional de Río Cuarto, 14 al 17 de noviembre.

Angenot, M. (2010). *El discurso social los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Botto, M. (2014). 1990-2010 Concentración, polarización y después. In J. L. de Diego (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)* (pp. 219-269). (2ª Edición). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bouças Coimbra, C. M. (2000). Fabricando pobres y peligrosos: los derechos humanos y su (casi permanente) negación. In P. Gentile (Coord.), *Códigos para la ciudadanía* (pp. 73-96). Buenos Aires: Santillana.

Chartier, A. M. (2004). Cultura y saberes. In *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (pp. 57-87). México: FCE.

Chartier, R. (2000). Educación e Historia. In *Las revoluciones de la cultura escrita* (pp. 121-135). Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.

Chartier, R. (1996). Poderes y límites de la representación. Marin, el discurso y la imagen. In *Escribir las Prácticas* (pp. 76-78). Argentina: Manantial.

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Doval, D. (2013). Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar: unos ejes problemáticos en un tiempo y un lugar.

- In VV. AA., *Dossier de Investigación y trabajo intelectual* (pp. 16-23). Centro de Producción en Comunicación y Educación, FCE-UNER.
- Doval, D. (2014). Código disciplinar de Formación ética y ciudadana y manuales escolares homónimos para EGB3: relato(s) de ciudadanía(s). Entre Ríos, Argentina 1993-2003. In A. Civera, C. Escalante & E. Rockwell (Comps.), *Sujetos, poder y disputas por la educación* [E-Book] (pp. 5933-5951). México: Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio Mexiquense, Cinvestav.
- Doval, D. (2015). Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003. In N. Padrós, E. Collelldemont, & J. Soler (Eds.), *Arte, literatura y educación* (pp. 65-67). Barcelona: Publicaciones UVIC.
- Doval, D., & Sieber, M. E. (2014). Un debate político-pedagógico sobre ciudadanía y democracia en la década de los años noventa. In F. Bartolacci et. al. (Comps.), *Memorias del XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia entre el malestar y la innovación: los nuevos retos para la democracia en América Latina*. Rosario: UNR Editora, E-Book disponible en <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/memorias-xi-congreso-nacional-y-iv-congreso-internacional-sobre-democracia/>
- Doval, D., & Sieber, M. E. (2015). La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica. *Fronteras Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1), pp. 49-64.
- Doval, D., & Sieber, M. E. (2016). Desde las políticas sociales de equidad a las políticas sociales de igualdad: un examen desde las políticas públicas de distribución de textos escolares. Argentina 1993-2011. In V. Verbauwede & R. Zabinski (Comps.), *La intervención del Estado en lo social ¿Desde un enfoque de derechos?* (pp. 105-134). Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Gentile, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. In P. Gentile (Coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 28-52). Buenos Aires: Santillana.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), pp. 9-43.

- Kymlicka, W., & Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. Un revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, (3), pp. 5-40.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26.
- Tedesco, J. C. (1996). La Educación y los Nuevo Desafíos de la Formación del Ciudadano. *Nueva Sociedad*, (146), pp. 74-89.
- Tedesco, J. C. (1998). Educación, Mercado y Ciudadanía. *Nómadas*, (9), pp. 22-39.
- Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. M. Novaro & V. Palermo (Comps.), *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Formación docente en Educación Física en Argentina durante la última dictadura militar. El caso del INEF «Gral. Manuel Belgrano»

Angela Aisenstein
Melano Ignacio

1. Introducción

La última dictadura militar argentina se caracterizó por el despliegue de un dispositivo de censura y represión de características nunca antes vistas en el país: voces y cuerpos de estudiantes, docentes e instituciones fueron uno de los focos sobre los cuales la Junta Militar puso su mira para combatir al «enemigo» de la «subversión». Sin embargo, mientras en el país se intervenían y cerraban instituciones, hubo una en particular que, en el período más oscuro de esos años, volvió a abrir sus puertas: el Instituto Nacional de Educación Física «Gral. Manuel Belgrano» (INEF «Gral. Manuel Belgrano» en adelante).

Creado en 1939 bajo la modalidad de internado masculino y cerrado en 1967, el INEF «Gral. Manuel Belgrano» encuentra una coyuntura política y social favorable para volver a formar docentes a partir de 1977, primero como división del INEF «Dr. Enrique Romero Brest» con sede en San Fernando y luego recuperando su nombre original en junio de 1981. En este sentido, las preocupaciones que orientan la investigación estuvieron centradas en la re apertura del INEF «Gral. Manuel Belgrano» y en las características de su cultura escolar entendiéndola como el

Conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2002, p. 73).

El trabajo plantea dos hipótesis, la primera que los rasgos de la cultura escolar del INEF «Gral. Manuel Belgrano», a partir de su reapertura en 1977, no presentan cambios sustanciales respecto al modelo institucional construido a lo largo del período de 1939- 1967 y sólo encontrará rupturas significativas en la vuelta democrática, redefinidas por las nuevas tensiones y disputas en el campo. De confirmarse tal supuesto, los resultados que se presenten pueden ser significativamente diferentes a los arrojados por varias investigaciones realizadas en el marco de la historia reciente argentina (Rodríguez; Soprano, 2009; Gil, 2009; Águila, 2013; Luciani, 2014). Estos trabajos plantean que, independientemente de las tensiones, disputas e intervenciones acontecidas en las diferentes casas de altos estudios, previo al 24 de Marzo de 1976, la última dictadura miliar marcó un punto disruptivo en la vida institucional intensificando los rasgos coercitivos y autoritarios.

La segunda hipótesis postula que dicha cultura escolar, trabaja con relativa autonomía respecto al ejercicio de control dictatorial, buscando forjar un modelo de civilidad positiva funcional al proyecto dictatorial y conforme a determinados parámetros vigentes en el dispositivo de formación. Definimos dispositivo como la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos tales como instituciones, discursos, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas, morales, lo dicho y lo no dicho que ejercen determinados efectos de poder sobre los sujetos. Además, los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder (Foucault, 1976).

A lo largo del artículo se pretende, mediante la articulación entre fuentes documentales históricas y entrevistas, describir algunos de los componentes de la cultura escolar del INEF «Gral. Manuel Belgrano» a partir de su reapertura en 1977 y hasta sus primeras fluctuaciones en 1982; también se busca reconstruir las trayectorias de algunos civiles que gravitaron como funcionarios en la última dictadura dentro de espacios claves para la educación física y el deporte argentino.

En consecuencia, se aborda la historia de la educación durante el último proceso dictatorial buscando comprender -a partir del estudio de

caso elegido- los distintos modos institucionales orientados a la formación docente de un Estado caracterizado por la censura, el disciplinamiento y la represión. Específicamente, y con una perspectiva centrada en la historia reciente, se retoman las voces de los actores y el análisis documental, buscando describir los cambios y continuidades en la cultura escolar de una institución abocada a la formación de profesores de educación física. Para ello se analiza la forma en que entran en relación discursos, actores, redes, normativas, ideas pedagógicas, prácticas y valores que definieron a la cultura escolar en su etapa inicial, en su reapertura y las posibles transformaciones en los primeros años de la vida democrática.

2. Militares al gobierno, Juramentados al Poder: La reapertura

El INEF «Gral. Manuel Belgrano», fue creado en 1938 e implementado el 31 de marzo de 1939, por el Ministro de Educación de la Nación, como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente desde 1912 en la ciudad de Buenos Aires; heredero de la Escuela Normal creada en 1906 a partir de los cursos de verano de 1901. Se constituye bajo un sistema de internado para alumnos becados del interior del país, a la vez que mantiene un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. En el año 1967 el profesorado es trasladado a la Capital Federal, al predio del INEF «Buenos Aires»; mientras que las instalaciones continuaron alojando a los últimos becarios hasta el año 1972.

Luego de 10 años de interrupción del internado, en 1977 se autoriza a algunos ingresantes del INEF «Buenos Aires» a cursar sus estudios en San Fernando como anexo de aquél. De esta manera, se dan dos cambios importantes para esta institución: por un lado modifica su nombre de INEF «Buenos Aires» por INEF «Dr. Enrique Romero Brest», mientras que por otro reformula su estructura en dos sedes físicas: una emplazada en la Ciudad de Buenos Aires (sobre calle Republiquetas) y otra, como anexo, en San Fernando. Sin embargo, la información recogida, tanto en documentos como en entrevistas permite señalar que tal denominación sólo aparece en las formalidades institucionales. La cultura escolar que se conformó a partir de su reapertura en 1977 adoptó rápidamente prácticas y tradiciones propias del INEF «Gral. Manuel Belgrano» que estuvieron vigentes previas a su cierre. Será recién en 1981 cuando sea reconocido nuevamente como Instituto Nacional de Educación Física «Gral. Manuel Belgrano». Lo cierto es que, desde el momento de su cierre en 1967, un grupo de profesores trató de volver a abrir la institución, cuestión que solo fue favorable en plena dictadura militar.

Estos recorridos institucionales deben interpretarse a partir de la composición del campo y el margen de actuación que disputaban diferentes actores en busca de consolidar una visión hegemónica de la educación física desde finales de la década del '60. El cierre del INEF «Gral. Manuel Belgrano», en 1967¹, de fuerte tradición deportivista, se dio de forma paralela a un cambio en el plan de estudios para los profesores de la especialidad; en dicha reforma se disminuían las horas destinadas a deportes y se aumentaban significativamente los bloques gimnásticos. Esta coyuntura puede interpretarse a partir de las categorías planteadas por Beer (2015), quien caracteriza a los dos grandes grupos de profesores que se enfrentaban como «Modernos y Sanfernandistas»². Bajo estas dos categorías puede interpretarse que el cierre del INEF «Gral. Manuel Belgrano» y el cambio en el plan de estudios es fruto de una pérdida de poder por parte de los Sanfernandistas en 1967.

El recorrido analítico, realizado sobre las entrevistas y la documentación, habilita a pensar nuevas denominaciones que permiten comprender la particular manera en que los actores se agrupan, negocian, tensionan o disputan sentidos sobre la educación física durante el período de estudio. En función de ello, se incorpora la categoría de «Juramentados»; está compuesta por un grupo de profesores formados en la década del 40 dentro del INEF «Gral. Manuel Belgrano» cuyo rasgo característico será su posterior paso por la formación castrense.

¹ Gestión realizada por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, bajo el mando del Profesor Pérez Madrid, quien hubiera sido interventor del INEF «Gral. Manuel Belgrano» en 1955.

² Los denominados como «Modernos», constituyen un grupo de profesores que se identificó con la Gimnasia Moderna, primero en el período de entreguerras, y luego con mayor énfasis en la década de los 50. Los exponentes del campo desplegaron un conjunto diverso de métodos y técnicas de enseñanza basados fuertemente en la valoración de los gestos naturales y fluidos en contraposición a los movimientos artificiales. Al respecto Beer (2015) señala que «el acercamiento de la gimnasia moderna al ámbito de la gimnasia masculina, se produjo, fundamentalmente gracias a los trabajos de Enrique Carlos Romero Brest y Alberto Dallo. Principalmente, la mayor disputa con la facción de los «Sanfernandistas» era que estos últimos se refugiaban en la tradición de la gimnasia alemana y no evidenciaban los cambios que llegaban al campo de la educación física provenientes del mundo del deporte. Ahora bien, en términos pedagógicos, la mayor tensión se encontraba no solo en los objetivos de la práctica en sí, sino también en el despliegue y disposición para trabajar en y con ella. Para los «Modernos», el mejor camino para la enseñanza era plantear una pedagogía abierta «de continua investigación, tanto por parte del alumnado como del profesorado, abandonando la técnica estereotipada para encontrarse de forma experimental con el propio cuerpo» (Beer, 2015, p. 179); mientras que para los «Sanfernandistas» sus métodos y fines tendían a tomar y reproducir una perspectiva orientada a formar el carácter y la personalidad mediante trabajos físicos donde se fijaran los ritmos y la coordinación grupal.

Egresados del INEF «Gral. Manuel Belgrano» en 1943 y en años posteriores³, un grupo de profesores son invitados a continuar sus estudios en el Profesorado de Esgrima y Gimnasia del Ejército. Lo cierto es que el Director General de Educación Física –César Vázquez–, había convencido al Ejército de que era innecesario mantener abierta la escuela castrense para formar los Oficiales de Gimnasia y Esgrima. En esas conversaciones le propone que los egresados del INEF «Gral. Manuel Belgrano», realicen un *curso de asimilación* de un año de duración dentro del ejército. Luego de una experiencia campamental exitosa y bajo la supervisión del Mayor Embrione, un grupo de treinta profesores de varias promociones comenzaron sus estudios en el Colegio Militar, realizando un intenso entrenamiento bajo la modalidad de internado. Si bien la denominación de este tramo formativo dentro del Ejército varía según la fuente documental –Malvicino, (2007) lo denomina *curso de asimilación*, Saraví Rivère (2012) se refiere como *Curso de Oficiales de Educación Física*, mientras que según un entrevistado es la *Escuela Lemos*– la dinámica y el funcionamiento de esa experiencia es caracterizada como un punto relevante en la carrera profesional de los egresados. Según Malvicino (2007),

Las actividades fundamentales fueron esgrima, como alumno todos los días mañana y tarde equitación y gimnasia sobre caballo, natación, instrucción militar, tiros, gimnasia en aparatos, defensa personal, etc. Permanecíamos en condición de internado y nuestras salidas se limitaban a los fines de semana, percibíamos un sueldo equivalente al grado de sargento y finalmente egresábamos como sargento primero, tres años después en 1948 ascendimos a subteniente, previo exigente a examen (p. 29).

La conformación de este grupo de profesores, autodenominados «Juramentados» fue determinante para el desarrollo de la educación física argentina a partir de que sus actores gravitaron en las altas esferas políticas desde mitad del siglo XX en adelante. Este recorrido por ámbitos castrenses, previo a la dictadura, será el elemento central que permitirá a civiles ocupar altos cargos en la esfera pública, sin necesidad de grandes tutelajes. Al respecto, una entrevistada menciona:

(Los profesores) egresaron como subtenientes y ese grupo hizo un acuerdo para manejar la educación física del país. Se llamaron los «Juramentados». Cuando entra Aramburu que lo corren a Perón, lo llama a M. y le dice: «organizá

³ A su vez, se pudo identificar que la formación posterior complementaria en el Colegio Militar no solo es fruto de la década 40; un ex alumno egresado en 1959 comenta: «En ese momento me voy a la colimba; cuando vengo me integro a otro grupo, mis compañeros que eran muy líderes, algunos eran ex alumnos de los liceos militares (...) Kistenmacher era el Director y logró convencer a siete para que vayan a la escuela de Lemos» (Entrevista n° 10).

la educación física» y él llama a todos los compañeros que eran egresados de la escuela Lemos. De esta forma, todo el ambiente lo manejaron ellos. Y lo manejaron por muchos años. Barovero también formaba parte del grupo de profesores que después de haber terminado sus carreras fueron las escuelas Lemos (Entrevista n° 10).

El Profesor Héctor José Barovero, será quien remplace al interventor militar⁴ dentro de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, y se convertirá junto con el representante ilustre de los «Modernos», Alberto Dallo, en uno de los funcionarios civiles con mayor influencia en el campo dentro de la última dictadura militar.

El nombramiento de Barovero, puede ser leído como el desenlace de un largo proceso que culmina con el triunfo de los «Juramentados» en la órbita de la Dirección Nacional de Educación Física sobre las propuestas clasificadas como «modernas», que habían permanecido como hegemónicas desde 1967 hasta la toma en 1973⁵. Cabe señalar que al mismo tiempo que se producía esta designación, Alberto Dallo (representante ilustre de los «Modernos») era nombrado como Sub Secretario Nacional de Deportes de la Nación.

En esta coyuntura, el INEF «Dr. Enrique Romero Brest» - que había sido desplazado de sus instalaciones, en 1974, y trasladado al Club Comunicaciones-, finaliza su etapa en dicho Club Comunicaciones y, a mediados de 1976, retorna al predio de Republiquetas; aunque esta vez no en las instalaciones que antes le pertenecían.

Esta acción, llevada adelante por la gestión de Alberto Dallo (Beer, 2015), que a priori podría suponer un triunfo de los «Modernos» sobre los «Sanfernandistas», generó que en 1977 la Dirección Nacional recabara

⁴ A sólo dos días de la destitución de Isabel Perón, se designó como Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación al Teniente Coronel D. Carlos Jorge Krapf, interrumpiendo así una larga sucesión de civiles profesionales en la gestión del organismo, quien ocupará el cargo de Director Nacional por el breve tiempo de dos meses, en el período que va desde el 26 de Marzo hasta el 8 de Julio de 1976.

⁵ El 13 de Junio de 1973 un grupo de profesores y estudiantes- que combinaba participación de grupos izquierda, rectores de institutos del interior, docentes con grado militar, delegados de UPCN, y sectores ligados a López Rega- tomaron la Dirección Nacional de Educación Física, que en ese momento dependía de la órbita del profesor Pérez Madrid. Cabe recordar que este último fue interventor del INEF «Gral. Manuel Belgrano» durante el gobierno de Aramburu y, desde su gestión, había impulsado el traslado del Instituto a la Capital Federal en 1967, junto con un cambio en el Plan de Estudios que afectaba fuertemente la perspectiva deportivista implementada en San Fernando. Este grupo irrumpe en la Dirección Nacional y permanece en ella hasta el 17 del mismo mes. Logran reunirse con el Ministro de Educación y establecen como Director a Anibal Alvarez, quien a pocos días a asumir se manifiesta en favor de la Reconstrucción Nacional (aludiendo al clima político de la vuelta peronista) (*Revista La Educación Física*, 1973, 1(1), p. 21).

autorización para derivar a ingresantes de ese instituto a las instalaciones del Centro Nacional de Educación Física n° 13; es decir, al viejo predio del INEF «Gral. Manuel Belgrano». Con el doble retorno, los «Modernos» se abocaron al trabajo de reconstrucción de las instalaciones en la calle Republiquetas, y los «Sanfernandistas», al proceso de reapertura en el predio de Libertador 1800, en el partido de San Fernando. Si bien es cierto que en un primer momento funcionaría como Anexo del INEF «Dr. Enrique Romero Brest», en función de los datos recogidos en las entrevistas, la cultura escolar, será significativamente distinta de la casa madre de Republiquetas.

3. Elementos disciplinarios del dispositivo de formación: «Un instituto como liceo militar»

Este trabajo comprende a la cultura escolar como una dimensión del dispositivo de formación que, materializándose en una institución, habilita a determinadas normas, tradiciones explícitas e implícitas que no son puestas en entredicho por los actores y que juegan un papel sustancial en la formación subjetiva de los individuos. A continuación se presentan algunos elementos disciplinarios analizados que permiten formular las hipótesis planteadas al principio del artículo.

1.1. Uniforme y normas de desenvolvimiento interno

La apertura del anexo del INEF «Dr. Enrique Romero Brest» en sede San Fernando, incorporó elementos que le permitieron diferenciarse respecto del Instituto «madre» de Republiquetas. Según relatan algunos entrevistados, la cultura escolar se configuró con rasgos particulares que evocaban aspectos del INEF «Gral. Manuel Belgrano» en su etapa previa a su cierre de 1967. Una ingresante del año 1977 recuerda:

Quando ingresé me preguntaron a donde quería ir y yo dije Republiquetas, ya que había realizado el ingreso ahí. (Luego) me cambié a San Fernando y cometí el gran error de mi vida. Porque me pasé a una escuela de monjas, súper autoritario... allá era mucho más libre, allá las pibas hacían voley, pero acá no podías salir en bombachón al gimnasio (Entrevista n° 3).

El uniforme, fue uno de los primeros rasgos de distinción respecto del instituto de la calle de Republiquetas. La nueva institución anexa incorporaba dos uniformes, el de calle o de salida, y el deportivo para realizar las actividades dentro de la institución. Al respecto, Dussel (2005), señala que la emergencia de los uniformes puede ser comprendida en el universo de producción de materiales instructivos que permitieron

diferenciar, entre otras cosas, los límites de la escuela moderna con el afuera. A su vez, es preciso inscribirlos en la tradición de los códigos de vestimenta especiales, en tanto ordenamiento de personas bajo la necesidad de regular las apariencias, de intervenir en la presentación externa, a modo de reflejo de un espíritu limpio con sus pasiones domadas. Para el caso argentino, el uso de los uniformes surgió a inicios del siglo XX «en el marco de una política de regulación de los cuerpos estrechamente asociada al higienismo, que configuró una estética de lavabilidad y que apuntalaba la idea de la pureza moral y racial como ideal civilizatorio» (2005, p. 66).

Dentro de las normas que regían el «desenvolvimiento interno de los alumnos del instituto» se prescribieron tiempos, obligaciones, ceremonias, dinámicas de uso de los vestuarios y de los uniformes, estableciendo diferentes tipos en función del género y de la estación. El denominado «uniforme de calle» comprendía –para el caso de las señoritas–

Pollera gris oscuro lisa, de sarga, con tabla delantera, largo hasta la rodilla; calzado mocasín negro, medias $\frac{3}{4}$ lisas, color azul marino, no transparente; polera celeste lisa, saco tipo blazer azul oscuro, con botones oscuros; pulóver azul marino, escote en V y bufanda de lana, azul marino. Para épocas de temperatura elevada se cambiará la polera por camisa lisa celeste.» (Instituto Nacional de Educación Física «General Manuel Belgrano», 1982, p. 17).

Para el caso de los varones:

Pantalón gris oscuro liso de sarga, con bolsillos laterales verticales, calzado negro; medias lisas azul marino; saco tipo blazer azul oscuro con botones oscuros; polera lisa celeste; pulóver azul marino, escote en V; bufanda azul marino oscuro. Para épocas de temperatura elevada, se cambiará la polera por camisa lisa celeste, corbata azul marino.» (Instituto Nacional de Educación Física «General Manuel Belgrano», 1982, pp. 17-18).

De igual manera a la señalada, se prescribía el uso de uniforme interno, compuesto por:

zapatillas negras lisas, medias cortas blancas lisas; remera blanca lisa, mangas cortas, tipo «chomba»; buzo completo azul marino liso, sin «vivos» ni marcas», parte superior con cierre delantero completo que abarque el cuello volcable y parte inferior con tirapiés» (Instituto Nacional de Educación Física «General Manuel Belgrano», 1982, pp. 17-18).

Tal disposición, lejos de ser una mera cuestión enunciativa era celada fuertemente dentro de la cultura escolar; a tal punto que las entrevistadas recuerdan un exhaustivo control previo al ingreso a la institución. De no contar con el uniforme reglamentario, no les era permitido entrar.

En ocasiones, y al ser una falta reiterada, la infracción podría acarrear sanciones.

Dentro de las normas señaladas, se establece que «la prolijidad del vestir, la higiene y el esmero en la presentación personal deben ser siempre tenidos en cuenta» (p.18). En este sentido, se puede ver como el control y la regulación también implicaba determinar modelos habilitados para guiar y evitar conductas y formas descarriadas del estándar construido. Así pues, establecen que «las señoritas llevarán cabello corto o recogido; los varones cabello corto y peinado, patilla corta (que no sobrepase el lóbulo de la oreja), barba rasurada y -si usan- bigote recortado (que no sobrepase las comisuras de los labios» (p.19). Estas regulaciones lejos de ser un elemento secundario de la nueva institución, son normas que se inscriben en los cuerpos de los sujetos modificando paulatinamente su subjetividad, haciéndolos por ende fruto y parte del dispositivo.

Renegábamos del uniforme, renegábamos de todo, pero a la larga eso también marcó un perfil de formación. Todo eso hace que hoy yo me pare con cincuenta y cinco años frente a los alumnos desde un determinado lugar (Entrevista n° 1).

En esa época el Regente, me pasaba un papel sobre la mejilla para ver si estaba afeitado. A juzgar por lo que me tocó respirar, me da la sensación que no había tantos cambios (Entrevista n° 2).

Desde esta lógica, no bastaba con regular las apariencias externas sino que se debía también lograr que fueran subsidiarias de comportamientos dignos de la imagen que la institución proyecta sobre sí misma. Las estrictas indicaciones al hablar con compañeros, desconocidos o profesores, y las prohibiciones sobre la conducta basadas en argumentos higienistas, evidenciadas en el reglamento de desenvolvimiento interno, señalan no sólo el afán atomizante del control sobre el colegiado, sino también el propósito institucional de configurar un sujeto pedagógico heredero de la cultura escolar acuñada en su etapa fundacional que es, a su vez, un modelo de ciudadano funcional al proyecto civil de la dictadura.

1.2. Tribus

El análisis de las tribus y el bautismo, como elementos constitutivos de la cultura escolar del INEF «Gral. Manuel Belgrano», pueden ser interpretados desde múltiples miradas.

Las denominadas tribus representan el modo particular en que los estudiantes eran divididos, en dos grandes equipos, con el objetivo de realizar un conjunto de pruebas físicas, intelectuales y morales, obteniendo puntajes preestablecidos. Según relatan las fuentes analizadas, fueron los

mismos alumnos, en la etapa fundacional de la década del '30 quienes pusieron nombres a las tribus: Churos y Huaynas. Cada año los ingresantes eran seleccionados por los estudiantes avanzados y la condición para ser parte de la tribu era pasar la ceremonia del bautismo.

En el período de 1939-1967, cuando el instituto funcionaba bajo la modalidad de internado, cada tribu estaba organizada y constituida jerárquicamente por un cacique, un hijo cacique, un poderoso, un hechicero, un brujo, un consejo de ancianos, los indios viejos y los indios nuevos. Según relata una publicación realizada por los estudiantes en 1945, las tribus se encontraban en permanente competencia anual «...la puja india llega a su fin y todavía no se vislumbra la tribu que se adjudicará el triunfo, como coronación de todo un año de lucha» (*Tam Tam*, noviembre de 1945, p. 3). De esta forma, las tribus se configuraban como parte del dispositivo pedagógico y disciplinario para la organización el tiempo libre vinculado a la realización de distintas tareas tendientes a la recreación, la organización comunitaria, las actividades artístico -expresivas y, fundamentalmente, las deportivas.

Para Gilabert⁶ (1991) el nacimiento de las tribus (y por ende del posterior bautismo), se dio a partir de una cuestión particular entre los internos: las disputas entre «los del interior» y «los de la capital». Asimismo menciona que los creadores del INEF «Gral. Manuel Belgrano» (Prof. Cesar S. Vázquez, Celestino López Arias y Francisco Torino) eran concedores de las universidades norteamericanas e inglesas; en ellas, organizados bajo modalidad de fraternidades, los estudiantes vivían ritos similares y competían en diferentes disciplinas. Fernández y Dos Santos (1999), señalan que esta cuestión es elemento suficiente para interpretar que inspirados en estas ideas, los creadores decidieron imitar estas tradiciones. En esta línea, y tal como lo mencionan algunos entrevistados⁷, el espacio de las inter tribus era considerado como un momento fundamental en la formación integral, apoyándose en la constitución de vínculos afectivos y el refuerzo en la idea de liderazgo y autonomía (Aisenstein, Cobiella, Feiguin, Martínez, Melano y Prado, 2012).

Cuando la institución reabre en 1977, además del uniforme y del estricto régimen disciplinario, incorpora dentro de sus prácticas cotidianas la misma denominación para las tribus. Una lectura político pedagógica sobre esta cuestión podrían indicar que, dadas las características del plan

⁶ Gilabert (1991), autor del libro «Una Escuela Ideal Inolvidable» fue alumno del INEF de San Fernando promoción 1943-1944. A lo largo del texto relata la vida dentro del Instituto

⁷ Realizadas en el marco de trabajos de investigación en curso que indaga la cultura escolar del INEF desde 1939 a 1967/72.

de estudios vigente en ese contexto (con una fuerte impronta gimnástica), el INEF «Gral. Manuel Belgrano» apostó a complementar la formación que se brindaba en los 3 años, con actividades extra curriculares que remontaban a las tradiciones acuñadas desde su creación en 1939. Según las fuentes consultadas, en el período 1977-1983, la inclusión de las tribus se realiza con el objetivo de:

Contribuir a la Educación Activa. Permitir la expresión individual y conjunto del alumnado. Dar lugar a la experimentación. Formar una disciplina de trabajo. Aplicar la enseñanza del aula. Fomentar la integración escolar y la camaradería. Crear situaciones reales de trabajo, motivando experiencias concretas de organización, conducción, control y entrenamiento, especialmente competencias deportivas y artísticas afines con las asignaturas curriculares. Brindar a todos los alumnos la posibilidad de canalizar sus capacidades, por vías de un rendimiento fundando en los valores del «deporte por el deporte mismo.

Para todo ello se ha implantado la Competencia Inter tribus, dividiéndose a todo el alumnado en dos grandes bandos para los que se adoptan los tradicionales nombres de Churos y Huaynas. Sus colores distintivos son respectivamente el verde y el rojo» (Instituto Nacional de Educación física «General Manuel Belgrano», 1982, p. 21).

Estas actividades complementarias pueden ser leídas en - al menos dos sentidos no excluyentes. El primero de ellos tiene que ver con la intencionalidad de aumentar la carga horaria de práctica deportiva, rasgo relevante en el plan de estudios del INEF antes del cierre, y menoscabado en función de la significativa reducción de los deportes en el plan de estudios de 1967⁸. El segundo, estaría basado en la nostalgia de un pasado cargado de glorias para la educación física. Puede pensarse que este espíritu romántico y nostálgico del pasado haya movido al equipo directivo a implantar las tribus en la nueva institución sin el internado ni los conflictos entre estudiantes de la década del '40. En este sentido, Fernández (2013) sostiene que el devenir de las acciones de los sujetos en las instituciones va permitiendo pasar dialécticamente de sujetos constructores de una determinada cultura institucional a ser moldeados por ella.

⁸ Las asignaturas optativas que se brindaron en el INEF «Gral. Manuel Belgrano» en el período que corresponde a la implementación del plan de estudio de 1980, encontramos que de un total de 21 seminarios optativos, el 57% estuvo orientado a la formación en didáctica (deportiva o gimnástica), el 23% en Ciencias Humanas, y un poco menos del 20% para las Ciencias Biológicas. Ahora bien, más allá de la posibilidad de opción en las asignaturas optativas de 4° año, el Instituto Nacional de Educación Física «General Manuel Belgrano», retoma varios elementos de la cultura escolar conformada en el período inicial, retomando así una vieja tradición de formación en el campo.

Retomando el testimonio de Gilabert (1991), además de funcionar como una estrategia para diluir conflictos entre los estudiantes del interior con los de buenos aires, la existencia de las inter tribus estaban orientadas

Primero para servir como organismo experimental para el futuro egresado. En segundo lugar para permitir al alumnado expresar su personalidad y ocupar en forma útil sus horas libres y, finalmente, brindar una gama de actividades formativo-culturales destinadas a enriquecer el acervo docente que en el futuro le permitiera abarcar la totalidad de las facetas del educando (Gilabert, 1991, p. 20).

Por lo dicho, la incorporación de las tribus a partir de 1977 marca, en primer lugar, una clara diferenciación en la cultura escolar respecto al INEF «Buenos Aires»; en segundo lugar, la valoración positiva que el equipo directivo otorga a esta dinámica de funcionamiento aun cuando esté ausente el motivo y el contexto que le dio origen; y en tercer lugar, la nostalgia por recuperar, lo que había sido para ellos, la mejor institución del país para la formación de profesores de educación física.

4. Bautismo⁹

Durante la etapa creacional (1939-1967), para ser miembros de las tribus los estudiantes debían ser bautizados. El bautismo comprendía un conjunto de pruebas corporales y simbólicas que el estudiante de 1er año debía atravesar para poder ser reconocido como miembro de la institución. Es, tal vez, el evento, la huella y/o la tradición más fuerte de la cultura escolar que marca en profundidad la subjetividad del estudiante.

La primera característica distintiva del bautismo, respecto a otros elementos de la cultura escolar, es que esta práctica es responsabilidad exclusiva de los estudiantes, siendo protagonistas los cursos más avanzados de la carrera quienes someten a diferentes pruebas a los ingresantes de 1er año. En tanto evento ritual, se trasmite por medio de la experiencia, es decir que no existe en términos institucionales ninguna regla o regulación formal sobre lo que allí sucede, más allá de ser una tradición configurada

⁹ En los últimos años se han realizado algunas investigaciones que detallan como sucede este ritual en diferentes institutos del país. García Herrera (2009) analiza esta ceremonia en el ISEF de Comodoro Rivadavia y marca la profunda similitud que estas prácticas tienen con el INEF de Santa Fe. Por su parte, Lobo (2008) describe la práctica del bautismo en el ISEF de Catamarca, creado un año después que el de Comodoro Rivadavia. En el norte del país, Auvieux (2004) relata el cambio acontecido en el Instituto de Educación Física de Tucumán, donde las tribus y sus rituales dieron paso a otro tipo de conformación, la organización estudiantil y el centro de estudiantes. Finalmente, y desde un abordaje teórico con marcada inclinación antropológica, D'Andrea (2013) analiza esta práctica en el ISEF de Corrientes y Resistencia, durante la década 2003-2012, ampliando las conclusiones realizadas por las investigaciones precedentes.

desde el inicio de la institución. Sucede, y una vez finalizado nace un nuevo estudiante digno de ser miembro de la «gran familia». Si bien es posible establecer similitudes entre el bautismo en educación física, con ritos similares en la policía o en el ejército (Baradó, 2006; Sirimarco, 2006), lo cierto es que en el inicio del INEF «Gral. Manuel Belgrano» el bautismo tiene una significación particular.

En tanto práctica de ritual, la interpretación del bautismo puede ser leída desde múltiples autores. Eliade (2001) señala que el tiempo de iniciación denota un cuerpo de ritos y enseñanza cuyo propósito es producir una alteración decisiva en la situación social de la persona, y que tal experiencia sea un cambio existencial en ella. Para el autor, existen tres categorías posibles o tipos de iniciación: los ritos de pubertad, como serían el cumpleaños de quince femenino en varios países de habla hispana, los ritos para entrar a una cofradía y los ritos asociados a una vocación mística. Desde este abordaje, el bautismo puede ser entendido como un rito que adquiere elementos propios de la cofradía con ciertos rasgos místicos.

Dentro del INEF «Gral. Manuel Belgrano», dentro del período fundacional, el acto de ser bautizado era la ceremonia mediante la cual se destinaba a cada nuevo estudiante a una tribu, autoridades mediante, sin mencionar actos violentos. Luego de esta acción, cada tribu se encontraba en el parque del instituto para elegir a los caciques y hechiceros, momento que finalizaba con la participación de la «Cena de Hermandad» durante la cual los caciques ocupaban la parte central de la mesa.

Siguiendo el relato de un ex alumno se puede ver la incorporación de un lenguaje metafórico, pero igualmente descriptivo, pudiéndose encontrar una clara diferencia entre lo hasta aquí ocurrido, con la etapa siguiente. En relación a ello narra

Después de la cena, los bisoños siguen a los veteranos guerreros de sus tribus hasta sus tolderías, es decir hasta el propio local que tenía cada tribu entre los cañaverales que circundan el lago. Para ingresar al seno de la tribu cada indio debe demostrar su fortaleza. En las tribus no se admiten a los débiles. Para demostrar la fuerza de los indios ingresados se los someten a diversas pruebas con torsos desnudos, resplandor de hogueras, hierros al rojo, puntas de vidrios, se simbolizan pruebas salvajes rituales que los pequeños «pagaban» en un corto momento de dramatismo y suspenso. Así cobraban la cuota al ingreso de los nuevos indios a la tribu entre risas y exclamaciones de los antiguos. Después, el juramento era solemne. Pasado el trance, todos ya eran indios de la tribu. Así daba comienzo la preparación de los «guerreros» para la «guerra» de las nobles competencias que se desarrollarían en todos los campos y áreas (físicas, intelectuales y espirituales). También debe recordarse que en las «tolderías» se hacían grandes «sacrificios» de chocolates, masas, y mate cocido (Gilbert, 1991, p. 72).

Esta descripción cobra un sentido más claro a partir la noción de rito educativo de Mc. Laren (2007), entendida como el proceso que involucra la encarnación de símbolos, metáforas, a través de un gesto corporal formativo que permiten enmarcar, negociar y articular la existencia fenomenológica de los actores como seres sociales y culturales. Desde esta consideración, el bautismo no sólo funciona como un elemento necesario para organizar a los estudiantes, sino que les permite constituirse como actores sociales con poder concreto, que -enmarcado dentro de sus propios límites y códigos- ejercen sobre otros dejando profundas huellas en su persona. Según Bourdieu (1993), cuanto mayor es el sacrificio vivenciado por el agente en el rito de iniciación, mayor será luego el sentido de pertenencia institucional.

Por su parte, Van Gennep (2008) divide el rito en tres fases: separación, liminar y agregación. Desde esta consideración, el rito del bautismo podría dividirse también en tres etapas, claramente diferenciadas en la cita mencionada: a) el pre bautismo; b) la ceremonia; c) la consagración. Según Van Gennep (2008), la fase de separación supone que el individuo sea alejado de su condición anterior y diferenciado del grupo al que desea acceder. Así, durante el pre bautismo, el estudiante ya no es un civil más de la comunidad de San Fernando, o un visitante del interior. No, es un «bisoño¹⁰» y como tal debe probarse ser digno de la tarea de servir a la tribu.

La fase liminar que plantea Van Gennep (2008) es la constitución simbólica del sujeto en tanto zona gris, ambigua, donde ya no reconoce espacios de su círculo pasado, pero aún no obtiene los atributos correspondiente a su futura posición. Es aquí donde, en la ceremonia donde se producen las acciones más cuestionables¹¹ sobre los cuerpos de los estudiantes. En términos simbólicos, ya no son bisoños, ni tampoco miembros de la tribu, son cambio, son metamorfosis, son un cuerpo objeto. Objeto de relaciones de poder informales que la intuición habilita como medio de cohesión y adherencia, que se repetirán año tras año y se consolidarán como tradición.

De este rito en la etapa creacional, se encuentran algunas continuidades a partir de la re apertura. Algunos entrevistados señalan que durante el bautismo, aparecen prácticas efectuadas por los alumnos más avanzados sobre los ingresantes. Esta situación, al no estar enmarcada dentro del reglamento institucional, está guiada solo por la tradición y las historias relatadas sobre lo acontecido en ritos de bautismos anteriores. En este

¹⁰ Nuevo o inexperto en una actividad. Con el tiempo y según el Instituto esta definición fue variando, encontrándose nombres como Bípedos, Iniciantes, etc.

¹¹ Desde una perspectiva externa y actual.

marco, el abanico de acontecimientos que los estudiantes ingresantes debían superar, estaba basado en que

los que eran alumnos de primero, que por ese entonces eran considerados alumnos bípedos, ni siquiera eran alumnos de primer año, era una estructura bastante discriminatoria en el contexto social y cultural que vivimos. (Hoy) sería prácticamente inaceptable, había un montón de situaciones que sucedían en cuanto a este beneficio que tenía el alumno de segundo, tercero y de cuarto para con los de primero (Entrevista n° 2).

Dentro de la institución, hasta la ceremonia del bautismo, los alumnos de primer año eran considerados «bípedos» y debían dirigirse a los de segundo como «célebre», y a los de tercero como «celebérrimo». Ser «bípedo» no sólo implicaba el rango más bajo, sino la ausencia de reconocimiento como alumnos por parte de sus colegas más avanzados. Una cuestión relevante es que esta jerarquía debía cumplirse inclusive fuera de los límites institucionales. Situaciones como darle el lugar en el colectivo a un «célebre» o superar pruebas físicas en el espacio público, eran prácticas cotidianas que un bípedo debía pasar.

A partir de la re apertura en 1977, el bautismo se realiza a todos por igual, y luego se les asigna la correspondiente tribu. Es decir que aquí se evidencia una de las primeras discontinuidades dentro del sentido exclusivo iniciador de cada tribu. Este elemento es llamativo, dado que, tal como se señaló el nacimiento de este rito fue una ceremonia que cada tribu celebraba por separado.

Las situaciones que los estudiantes «bípedos» debían pasar en la nueva etapa, podrían incluir aspectos tales como superar pruebas de vinculadas a la cultura física, realizar actividades que generaban vergüenza, realizar obsequios a los alumnos más avanzados, o sobreponerse a situaciones extremas. Una estudiante recuerda:

(A los estudiantes) les vendaban los ojos, les ponían un tablón a una determinada altura y les hacían dar una vuelta como que vas a levantarte 10 metros y tenés que saltar (desde) ahí. Te vendamos los ojos y vos tenés que ver dónde termina, avanzá... bueno, (generábamos) el terror, el terror (Entrevista n° 3).

(recuerdo que) Era bastante áspero, bastante heavy la cosa. Una de las prendas que más recuerdo como asquerosas era: sentado en el baño de los varones en el piso, atado de manos y ojos vendados, me descubren los ojos y me ponen delante de mi cara un plato repleto de caracoles, esos de jardín; Me sacan de ahí vuelven a vendar los ojos, y al rato vienen y me dicen -bueno, ahora vas a comer caracoles-, te negás absolutamente -no, no (...)- hasta que te fuerzan a abrir la boca y te meten en la boca algo que apretás. Se rompe como si fuese el caparazón del caracol y una cosa babosa asquerosa. Después te das cuenta que lo que mordiste fue un fideo de eso de guiso relleno de gelatina sin sabor, con la

paranoia que vos te quedas de haber visto esa imagen de los caracoles cerca de tu cara. (Imaginas que) estas comiendo caracoles, viste? Así como esa infinidad de pruebas hasta que se hace el ritual de iniciación (Entrevista n° 2).

A pesar de ser una práctica no reconocida dentro del reglamento interno de la institución, es innegable el carácter formador y disciplinador que cada una de las instancias del bautismo significaba para el ingresante. Tanto para los internos en la etapa creacional, como para los considerados «bípedos» a partir de la re apertura de 1977.

Tal como se puede apreciar, la configuración de la cultura escolar remite no solo a cuestiones formales institucionalizadas sino a otras formas de legitimar prácticas igualmente relevantes para sus actores. En este sentido, la valoración positiva o negativa de tales aspectos por parte de los estudiantes puede ser comprendida mediante la distancia de su expectativa e interés respecto a los valores que la institución expresa. Para interpretar esta cuestión, se retoma el siguiente fragmento de un ex alumno que, varias décadas después, reflexiona sobre la las tribus en etapa creacional:

Desde ese día después de cada competición, los indios rivales se estrechaban en un abrazo en reconocimiento de la lucha leal sostenida entre vencedor y vencido. Este abrazo entre los contendores expresaba que en estas lides tenían un solo vencedor, un solo triunfador: el acrecentamiento de la verdadera amistad y compañerismo entre todos los participantes, unidos para un mismo fin. El tiempo se encargó de revelarnos que seguimos vinculados por un afecto imperdurable rememorando un ambiente espiritual y físico con un estilo de vida que anhelamos vivamente para nuestros hijos (Gilbert, 1991, p. 72).

En otras palabras, el bautismo, es tal vez, el elemento tradicional no formal más fuerte que marca un antes y un después en la vida del estudiante, no sólo por ser un componente arraigado en los más profundo de la cultura escolar del INEF «Gral. Manuel Belgrano», sino también por su carácter constructivo de la subjetividad de los profesores egresado. Su fuerza fue tal, que en varias casa de estudios que los ex alumnos ayudaron a fundar en el resto del país, las intertribus y el bautismo fueron una parte importante de la identidad institucional. Matizados y recontextualizados, en diferentes momentos, estos componentes lograron consolidarse como un elemento más del dispositivo de formación docente para profesores de educación física de la Argentina, instalándose como tradición en varios institutos del país.

5. Algunas conclusiones

El trabajo hasta aquí realizado permite delinear algunas cuestiones en relación a nuestro objeto de estudio. En primer lugar, es necesario considerar que la red de relaciones de poder construida por diferentes actores en los años previos a la dictadura, fue lo que les permitió consolidarse como civiles en altos cargos dentro del proceso dictatorial. A partir de las categorías presentadas por Beer (2015), se ha profundizado y caracterizado a un nuevo grupo que, habiéndose formado dentro de San Fernando, continuaron sus estudios por instituciones militares, y que será un conjunto clave para interpretar las tensiones durante la década del 70: los ya denominados «Juramentados».

En segundo lugar, el abordaje teórico de nuestro objeto de estudio, propone a la cultura escolar, como una dimensión material y simbólica del dispositivo de formación docente para profesores de educación física vigente en el país. Por consiguiente, una parte de los elementos que en ella se encuentren tienen un correlato con prácticas discursivas y materiales que el dispositivo habilita en términos más generales. Sin embargo, la descripción realizada sobre el bautismo y los indicios de su ramificación a lo largo del siglo XX, a partir de lo encontrado en diferentes trabajos (Fernández y Dos Santos, 1999; Galantini, 2000; Auvieux, 2004; Lobo, 2008; García Herrera, 2009; D'Andrea, 2013), permiten evidenciar un movimiento inverso, donde un elemento de la cultura escolar como las tribus y el bautismo, se consolida paulatinamente como un elemento característico del dispositivo de formación docente en educación física.

En tercer lugar, y en relación a las dos hipótesis planteadas, se establece que la reapertura del INEF «Gral. Manuel Belgrano» presenta, mayoritariamente, signos de continuidad respecto al modelo acuñado durante la etapa creacional. Este juego entre los actores y los elementos constitutivos de la propia institución se dieron bajo tres formas: a) a modo de recuperación de viejas tradiciones, b) como acciones tendientes a la conservación y c) a modo de reproducción, en un sentido creativo. A su vez, estas continuidades son resignificadas a partir de nuevos elementos, tales como la incorporación de mujeres (aunque las divisiones sean separadas), los cambios en el plan de estudios, y la tendencia autoritaria y represiva del contexto dictatorial.

Por último, llama poderosamente la atención la autonomía con la que el instituto contó durante estos años, en comparación con lo acontecido en el INEF «Dr. Enrique Romero Brest» donde hubo detenidos-desaparecidos.

Ello habilita a pensar que las relaciones mantenidas por los «Juramentados» con la formación castrense en la etapa previa al golpe del

76, serán suficientes para calificar como competentes a profesores civiles en altos cargos, ya sea como funcionarios o como directores dentro del INEF «Gral. Manuel Belgrano» y, al INEF, como una institución no peligrosa, ni habitada por «enemigos». En este sentido, la reapertura puede ser comprendida como un intento de forjar un modelo de civilidad positiva enmarcada dentro de los parámetros morales funcionales al proyecto dictatorial. Tal vez, el rasgo más característico puede ser interpretado en el siguiente fragmento:

Quando me acerco al Instituto para inscribirme, me encuentro con el Director. Luego de preguntarme porqué deseaba anotarme, me dice, en plena dictadura militar: Mirá, lo que hacemos acá es una mezcla entre una escuela normal y un liceo militar (Entrevista n° 12).

6. Referencias

- Águila, G. (2012). La Universidad Nacional de Rosario en dictadura (1976-1983): depuración, «normalización» y reestructuración institucional. *PolHis.*, 7(14), pp. 146-178.
- Aisenstein, A., Cobiella, M., Feiguin, M. A., Martínez, M. D., Melano, I., & Prado, H. (2012). La formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967. In VV.AA., *Resúmenes de trabajos de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* (pp. 232). San Miguel de Tucumán. Recuperado de: <http://www.wordpress.educatic.com.ar/wp-content/uploads/2011/12/resumenes17JAHE.pdf>
- Auvieux, E. M. (2004). De Tribu a Centro de Estudiantes: Participación y Organización de los Estudiantes de Educación Física en la UNT. Ponencia publicada en las *Actas del I Congreso sobre Historia de la Universidad Nacional de Tucumán* (pp. 11-19).
- Badaró, M. (2006). Identidad Individual y Valores Morales en la Socialización de los Futuros Oficiales del Ejército. *Avá. Revista de Antropología*, (9), pp. 60-76.
- Beer, D. (2015). *La cultura del Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F) de Buenos Aires durante la última dictadura militar. Deportivización, autoritarismo y resistencias*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). FLACSO.

- Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. In: J. Pitt-Rivers y J. G. Peristiany (eds.): *Honor y gracia*, Madrid: Alianza Universidad.
- D'Andrea, A. (2011). El Bautismo como conjunto de rituales de iniciación al Profesorado de Educación Física. Ponencia publicada en el *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX). *Pro-Posicoes*, 16(1), pp. 65-86.
- Eliade, M. (2001). *Nacimiento y Renacimiento. El Significado de la Iniciación en la Cultura Humana*. Barcelona: Kairós.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuza, Agamben. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, (74), pp. 1-8.
- Fernández, L. (2013). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, S. J., & Do Santos, M. R. (1999). Orígenes y Devenir del Ritual del Bautismo en el ISEF Santa FE: Sus Implicancias Curriculares e Institucionales en la Formación de los Profesores de Educación Física. *Revista Digital*, 4(14). Disponible en: <http://efdeportes.com/efd14/bautism.htm>
- Foucault, M. (2008). *La historia de la Sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Gil, G. (2009). Una facultad que no fue. Las ciencias sociales en la Universidad de Mar del Plata (1968-1977). *Propuesta Educativa*, (31), pp. 81-89.
- Gilabert, H. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Rosario: Editorial Escuela.
- Herrera, G. (2009). *Tradiciones y Rituales de la Educación Física en las Prácticas de Formación: El Caso del ISFD de Comodoro Rivadavia (1984 y 2008)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Instituto Nacional de Educación Física «General Manuel Belgrano (1981). *Profesorado*. San Fernando.

- Lobo, C. C. V. (2008). La Práctica Institucional del Bautismo en el Profesorado de Educación Física. *Revista de Divulgación Científica de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca*, 1(1), pp. 46-50.
- Luciani, L. (2014). La universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora. *Revista Binacional Brasil Argentina*, 3(1), pp. 185-209.
- Malvicino, O. (2007). *Memorias de mi Profesión. Un legado de la Educación física que me tocó vivir.* (s/r).
- Mc. Laren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo XXI.
- Rodríguez, G., & Soprano, G. (2009). Las políticas de acceso a la Universidad durante el Proceso de Reorganización Nacional 1976-1983. El caso de la Universidad Nacional de La Plata. *Questión*, 1(24), pp. 1-11.
- Saraví, R. (2012). *Historia de la Educación Física Argentina.* Ciudad autónoma de Buenos Aires: El Zorzal.
- Sirimarco, M. (2006). El Ingreso a la Institución Policial. Los Cuerpos Inviabiles. In VV.AA., *Anuario de Estudios en Antropología Social 2006* (pp. 97-110). Buenos Aires: Centro de Antropología Social.
- Van Gennepe, A. (2008). *Los Ritos de Paso.* Madrid: Alianza Editorial.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

Prácticas de la enseñanza del pasado reciente

Graciela Funes
Miguel Jara

1. Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de las investigaciones educativas realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (en adelante UNCo). Desde 2001 hasta 2012 ejecutamos tres proyectos: *Estudiantes y enseñanza, el caso de la Historia y la Geografía*; *Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia y Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*. La primera investigación indagó sobre el mundo del estudiante adolescente en relación con las características del pasado reciente. Las otras dos abordaron esta enseñanza en los niveles medios, primario, inicial y en la formación docente en historia. En todos los casos se intentó conocer relaciones entre formas de enseñanza y procesos de aprendizaje, buscando conocimientos sustantivos para la formación docente en historia.

Nuestro pasado reciente ha generado controversias no sólo en el campo historiográfico sino también en la enseñanza. Su estudio al menos de las últimas cuatro décadas, ha instalado la necesidad de abordar epistemológicamente- los procesos de dictaduras, violación sistemática de los derechos humanos, la exclusión social, cultural y económica, las crisis estructurales y los procesos de democratización de la sociedad y el estado, entre otros- desde las fronteras teóricas y metodológicas de las disciplinas que se ocupan de la producción del conocimiento social.

Asistimos a un escenario complejo en el que urge dar cuenta de los cambios acelerados y vertiginosos que configuran social y culturalmente la época que nos toca vivir. En este sentido de dobles esfuerzos, las perspectivas de las ciencias sociales y de la didáctica de las ciencias sociales y la historia son los puntos de partida para pensar en la generación de pensamiento crítico e histórico que tenga como horizonte la construcción de sociedades con más y mejor democracia. Sobre estas cuestiones, procuramos informar en las próximas líneas.

2. Investigar, formar y enseñar

Investigar, formar y enseñar historia reciente constituye una región fronteriza que busca y promueve enlaces, conexiones, articulaciones entre: trazados disciplinares; certidumbres, azares y evidencias; modos de dudar; formas de conocer y sensibilidades reconocidas en las improntas de las distintas formaciones académicas y prácticas sean estas, primarias o de otros campos disciplinares.

Cuando hacemos investigación educativa, buscamos conocer y pensar problemas fundados en la realidad misma de docentes y del estudiantado en contextos y momentos específicos, elaborar nuevas o viejas preguntas en un espacio bisagra entre diseños globales e historias locales, es central en la producción de conocimiento educativo, ya que a la hora de enseñar y aprender historia en cualquier lugar de este pequeño mundo no hay nada nuevo y todo es muy nuevo simultáneamente (Pagès, 2013).

Enseñar el pasado reciente requiere remplazar imágenes simples unilaterales por representaciones complejas y múltiples, fundadas en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables posibilitando la pluralidad de miradas, que se funda en la realidad misma del mundo social y contribuye a explicar una gran parte de lo que sucede en ese mundo.

Siendo el pasado reciente un pasado que no pasa, un *pasado presente*¹ cuando ingresa a instituciones escolares y aulas pobladas de

¹ Sólo a modo de ejemplo recordamos acontecimientos en contraposición. El 29 de noviembre de 2017 la justicia condenó a prisión perpetua a los represores de la ESMA en la causa por violaciones a los derechos humanos más importante después del recordado Juicio a las Juntas de hace 32 años. En noviembre también, 23 pero del 2015, a horas del triunfo de Mauricio Macri como presidente, el diario la Nación publica un editorial bajo el título «No más venganza» afirma «ha llegado la hora de poner las cosas en su lugar» en relación a «las mentiras sobre los 70» y llama «verguenza nacional el encarcelamiento de ancianos represores». Editorial repudiado hasta por los propios periodistas del periódico. En 2016 funcionarios gubernamentales ponen en duda el «número» de desaparecidos que consta en los organismos de Derechos Humanos. Este año otro integrante del gobierno declara que «no hubo un plan sistemático para hacer desaparecer» y relativizó el número

sujetos obligados a cohabitar cuando provienen de diferentes experiencias ya sea familiar, comunitario, de creencias, de posibilidades y acceso a los bienes materiales y simbólicos con todas las sensibilidades que resultan de ello no alcanzan los diferentes puntos de vista captados por separado, hay que confrontarlos como ocurre en la realidad porque muestran visiones del mundo diferentes.

Estar atentos a abandonar el punto de vista único, central y dominante que emana de contextos específicos en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes, que permitan poner en perspectivas miradas, acciones, discursos. Sostiene Pierre Bourdieu (1999) que la mirada perspectivista no tiene nada de relativismo subjetivista conducente a una forma de cinismo o nihilismo, sino que se funda en la realidad misma del mundo social y contribuye a explicar, en particular, muchos de los sufrimientos originados en la colisión de intereses, disposiciones y estilos de vida diferentes que favorece la cohabitación en lugares como las escuelas.

3. Un pasado controversial

La historia de los acontecimientos más recientes nos enfrenta a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas² y políticas³ enmarcadas en los dilemas de la producción contemporánea del saber, signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global.

Delimitar el campo de la historia reciente como objeto de estudio y de enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino con la idea de rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de los conflictos, teniendo siempre como norte el profundizar en la reflexión y no quedar atrapados en generalidades apresuradas, vagas y lugares comunes.

El pasado reciente se representa en conflicto: es el pasado que no pasa, el pasado presente, el pasado traumático, el pasado sensible, convertido en centro de reflexión crítica.

de desaparecidos (Entrevista en programa *Debo decir* en América TV 29 enero de 2017).

² Nos enfrenta al problema de la objetividad-subjetividad; a la cercanía de los acontecimientos analizados; al problema del extrañamiento, entre otros.

³ Los intereses políticos que afectan las interpretaciones sobre las problemáticas sociopolíticas a ser estudiadas están todavía vigentes y juegan en la disputa por las lecturas de ese pasado reciente, obviamente esas lecturas no son neutras ni ajenas a los intereses de los diversos grupos sociales, todas buscan legitimar una u otra orientación política o ideológica.

El pasado *presente* es debatido en el seno de los historiadores. Hay quienes sólo se interesan por el pasado- pasado, pero en realidad la historia es historia contemporánea disfrazada (Hobsbawm, 1997) y prueba de ello son las importantes obras escritas al calor de los hechos. El presente es tiempo de lo contingente, de lo incierto, del cambio de época, de la ruptura histórica; pero también es tiempo de la perplejidad y del asombro (Luorno, 2010) El régimen de historicidad de este tiempo⁴ marca la presencia fuerte del presente. Este se acelera y la impresión de permanencia se debilita, prima la uniformidad en un mundo estandarizado; en estas condiciones la historia que se enseña puede intervenir en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad. Velocidad, rapidez, instantaneidad son algunas características de la concepción de temporalidad hegemónica.

Analizando algunos signos de la subjetividad, el hombre contemporáneo se siente nuevo, otro, vive en el convencimiento de estar instalado más allá de la ruptura. Su realidad nada tiene que ver con los que le precedieron en el uso de la palabra y de la vida (Cruz, 2001), esa conciencia rupturista, que ya no es privativa de los adolescentes, configura la subjetividad y acentúa expresiones como «pasemos de página», «miremos hacia futuro», «eso pertenece al pasado». Esto que se transforma en discurso «políticamente correcto» obstaculiza pensar en clave de pasado, constituyendo un nuevo sentido común que se cristaliza. Contra la inmovilidad de un presente *instantáneo* adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck (1993) *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* que nos permiten tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente.

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple y discontinuidad, entre otras categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas (Funes, 2010).

En el ámbito de las ciencias sociales se ha producido una migración de sociólogos, politicólogos, economistas -especialistas del presente- hacia la historia; y ésta se prolonga con todo derecho hasta el mismo

⁴ Un régimen de historicidad da cuenta de la experiencia del tiempo propia de una sociedad particular y de esta manera el tiempo no sólo se convierte en un concepto abstracto sino en algo concreto, pues vuelve al tiempo en un actor de la sociedad (Hartog, 2010).

instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. El interés por los acontecimientos recientes ha propiciado un diálogo inexcusable entre científicos sociales, políticos, periodistas y escritores; diálogo que reviste todas las formulas, desde la simbiosis al desprecio. La necesidad, la importancia y el interés de diálogo entre los distintos profesionales sobre una época histórica tienen que ser precedido de mutuos conocimientos y reconocimientos (Cuesta, 1998) ya que, estamos frente a una configuración cultural que amerita la concurrencia por el conocimiento.

El pasado reciente, ese que no pasa y que se constituye en un presente continuo es pensado a partir de diferentes claves de época: la Segunda Guerra Mundial (Cuesta, 2010), la revolución cultural de los años 60 (Aguirre Rojas, 2000); los años 90 del siglo XX constituyen una historia de la gente viva del mundo actual (Aróstegui; Buchrucker; Saborido, 2001); un cambio en el capitalismo y sus manifestaciones nacionales (Figueroa; Iñigo, 2010); 1989 un *momentum* como idea de ruptura, cambio radical y apertura a nueva época (Traverso, 2010); posibilidades y expectativas de un sentido común democrático (Novaro; Palermo; 2004). Algunos sostienen que la delimitación se funda en un criterio metodológico sobre los tipos de fuentes y la posibilidad que tiene el historiador de poder interrogar a los testigos -directos o indirectos- de los acontecimientos que estudia y al tiempo que le permite "construir" una parte de su documentación (Soulet, 1994).

Algunos historiadores y didactistas en historia sostienen que la especificidad de la historia reciente se centra en los acontecimientos históricos traumáticos (Franco; Levin 2007). Indagar en la historia reciente haciendo eje en las memorias y hacer una propuesta de enseñanza es la propuesta de Sandra Rodríguez Ávila y Olga Sánchez Moncada (2007).

Si bien resulta difícil explicar el presente en términos históricos, ya que somos *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

Enseñar a mirar el presente en perspectiva cultural, reconociendo aspectos antropológicos, políticos, sociológicos, históricos y pedagógicos y registrando que quienes enseñamos ese pasado somos dueños de historias propias y responsables de interpelar a los estudiantes en las facetas cognitivas, en las sensibilidades y en la dimensión ético política de los acontecimientos de ese pasado reciente.

Pensar la historia reciente en clave de procesos inacabados, en dialogo con otros testimonios y con otras disciplinas ofrece más posibilidades que límites. De lo que se trata es que el profesor pueda construir la periodización

acorde a sus finalidades e identificar conceptos y categorías analíticas que sean potentes para la comprensión y explicación de la compleja realidad actual, a partir de un proceso reflexivo profundo para develar lo injusto para la dignidad humana a fin de asumir compromisos en pos de una verdadera justicia social.

4. ¿Por qué investigar las enseñanzas del pasado reciente?

Convencidos que solo la investigación didáctica nos posibilitará saber que historias enseñadas circulan en las aulas, en los 2000 desarrollamos diversos proyectos en el seno de la UNCo⁵ con eje en el pasado reciente.

En la vida política argentina desde la segunda mitad del Siglo XX, han tenido lugar una serie de re-alineamientos políticos que han sido procesados por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada. En una exploración por dar respuestas frente a la crisis, aparecen diferentes enfoques que plantean la necesidad de construir perspectivas de enseñanza del pasado reciente que podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas y poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la investigación en la enseñanza de la misma pueden actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo.

En la década del 80 y acorde a la tendencia mundial de mirar hacia atrás en búsqueda de respuestas frente a: procesos altamente excluyentes; sociedades fragmentadas; seres queridos ausentes por las grandes matanzas del siglo, ha sido la demanda de recordar y con ella las *luchas por la memoria* y el *deber de memoria*. Temáticas que, desde 1984 empuja un movimiento de cambios en la enseñanza y que continúa hasta el presente, abarcando propuestas curriculares, libros de texto y prácticas de enseñanza.

Escenarios complejos, configuraciones socioculturales diversas y contextos particulares son, sin dudas, las motivaciones para desandar el pasado reciente y su enseñanza. Interesados en delimitar este campo de conocimientos, de articular teorías y categorías analíticas de manera que se constituyan en herramientas y apuestas para intentar explicar, describir y comprender el mundo más contemporáneo, es que nos hemos ocupado, por más de una década, en descubrir el tan difícil pero apasionante mundo de las historias recientes enseñadas. Un mundo constituido por relaciones

⁵ Estas investigaciones cubren el área de las Provincias de Río Negro y Neuquén en la Nord Patagonia Argentina.

objetivas que tienen una realidad independiente de la conciencia y de la voluntad de los hombres y las mujeres que viven en él; pero también por las relaciones simbólicas entre los sujetos que configuran imaginarios sociales e identidades.

La variedad de lecturas del pasado reciente no está confinada a las versiones elaboradas por los historiadores profesionales; sus textos coexisten con imágenes del pasado procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen producciones de todo el arco científico y cultural junto a la experiencia de los protagonistas del proceso⁶. En el campo educativo se generan investigaciones didácticas⁷, propuestas de enseñanzas y variedad de materiales didácticos⁸. En el marco de la política pública de la memoria se desarrollan programas desde el Ministerio de Educación de la Nación⁹. La temática tiene presencia en las propuestas curriculares regionales producidas en la década de los 80 y los Contenidos Básicos Comunes diseñados en el marco de las Leyes de Educación¹⁰, en la inclusión de las conmemoraciones dentro del calendario escolar¹¹.

Nuestras investigaciones nos han ofrecido, un caudal inmenso de información, prácticas, experiencias y saberes de un colectivo de profesores y profesoras que ejercen el oficio de enseñar en contextos particulares. Sólo mencionaremos algunas notas distintivas que pueden orientar reflexiones, debates o, porque no, nuevas líneas de investigación.

⁶ La producción historiográfica comienza en la década del '80. En los primeros años podemos dar cuenta de textos que apuntan al análisis de las claves del andamiaje del proyecto autoritario. A mediados de los 80 la producción se centró en condenar el terrorismo de estado y explicar el fenómeno de las organizaciones armadas. Los 90 y los 2000 hay una verdadera explosión sobre esta parcela de historia producida en el marco de estudios de investigación, posgrado, jornadas y seminarios.

⁷ Las investigaciones sobre la enseñanza del pasado reciente son numerosas y se han desarrollado en la Universidades Nacionales de Córdoba, Salta, Rosario, Tucumán, General Sarmiento, La Plata, Buenos Aires. En muchas de ellas también se desarrollaron Trabajos de Especialización, Tesis de Maestría y Doctorado.

⁸ Sólo mencionaremos algunos textos fundantes: Montes (1996); Dussel., Finocchio & Gojman (1997); Godoy (2000); Kaufmann, (2006).

⁹ A modo de ejemplo citamos programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación: «Educación y memoria: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la enseñanza de la historia reciente» «Memorias de dictadura: terrorismo de Estado en Argentina» «Derechos humanos en el bicentenario».

¹⁰ Ley Nacional N° 26. Ley N° 25.633.

¹¹ El 24 de marzo Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Ley 25633. 2002. 2 de abril Día del Veterano y los Caídos en la Guerra en Malvinas. Declaración del Congreso de la Nación. 2000.

- Las prácticas de la enseñanza del pasado reciente en las aulas de historia y ciencias sociales aparecen con cierto consenso; sin embargo, estos aparentes consensos entran en tensión y contradicción cuando se contraponen discursos con acciones concretas. En el caso del currículo, entre formulaciones y contenidos; en el caso del profesorado entre concepciones y programaciones; y, en el caso de los jóvenes, entre valoraciones y el uso de la historia en su vida cotidiana.
- El pasado reciente no resulta indiferente al profesorado, por el contrario, es una enseñanza revestida de importancia en tanto posibilita que las jóvenes generaciones se acerquen a: la comprensión explicativa de los rasgos predominantes del mundo actual; la socialización política y a prácticas de ciudadanía; la articulación entre memoria e identidad; una educación en la temporalidad y en la conciencia histórica.
- La enseñanza del pasado reciente y la cultura política permite revisar las complejas articulaciones ente historia, política y pedagogía en el contexto político de las estructuras del saber actual y tiene la finalidad de apostar a que en la escuela circule un conocimiento histórico social que posibilite aventura y oportunidad para todos.
- La enseñanza del pasado reciente es potente para la construcción de *ciudadanías exigentes*, entendidas como la cualidad de la condición de la existencia de los hombres y las mujeres que se asienta sobre el trípode de: compartir los bienes materiales, simbólicos y sociales.
- Las finalidades cívicas y culturales de la enseñanza cobran vigencia para instancias de inclusión y pertenencia. Las historias enseñadas en este estudio han sido inclusivas, se han apartado de miradas unívocas alejándose de las narrativas maestras (Carretero, 2007).
- En las aulas circulan enseñanzas de la historia política, en algunos casos como formas de *ejemplificar* algún contenido; en otros se apela a la construcción de *contranarrativas* y *contra historia* al poder de turno. En otras experiencias profesoriales se la indica como potable para *comparar* sucesos y/o procesos, aunque en algunos casos la historización de los mismos queda un tanto difusa.
- Sabemos también que la política conlleva una fuerte carga subjetiva y que la renovación de la historia política muestra un interesante dinamismo; la historia política reciente es valorada positivamente por las y los jóvenes.
- Los temas-problemas que se abordan en las clases de historia o ciencias sociales reconocen diferentes escalas espaciales. Si bien

el tratamiento del proceso histórico nacional tiene preeminencia, se abordan en algunos casos los procesos históricos locales y regionales en clave comparada.

- La enseñanza de la dictadura militar está presente en todas las propuestas. Se trabaja junto a la *transición a la democracia*, articulada a la *crisis del 2001*, en el marco de la *semana de la memoria*, conmemoración de cada 24 de marzo. El período anterior a la dictadura militar, se aborda a partir de las relaciones entre peronismo, violencia social y Estado. Se trabaja: *Estado y guerrilla; Organizaciones guerrilleras peronistas en su relación con Perú; Enfrentamiento ideológico y violencia política estatal y social; Resistencia, Inestabilidad política o crisis institucional permanente*. El tratamiento de la dictadura militar incorpora en casi todos los casos la dimensión económica: *Plata dulce y represión, terrorismo y concentración económica, el plan económico y sus consecuencias, el neoliberalismo y sus distintas caras*, entre otras titulaciones. En el plano político social hay variedad de conceptos: *terrorismo de Estado, genocidio, represión, desapariciones* para la enunciación de la violencia política ejercida por el Estado dictatorial. La etapa que va desde 1983 en adelante se trabaja como: *Problemas de la transición a la democracia y los derechos humanos*. La década del '90 es incluida en algunos casos y asociada, particularmente, a los procesos de *ajustes, desempleo y pobreza ligados al neoliberalismo económico y neoconservadurismo político*. Las temáticas de los procesos locales también tienen presencia en las aulas: *la protesta social y los nuevos movimientos sociales, los piqueteros, las fábricas recuperadas, el desempleo y la pobreza*. Las relaciones entre *historia, memoria e identidad* de destacan en las experiencias profesoras donde se analizan identidades diversas: cultural, de género, generacionales, ciudadanas. En la construcción de identidades un referente inmediato lo constituye la *memoria colectiva* en la construcción del acontecimiento. Un tema central en la enseñanza aborda la reconfiguración de la subjetividad contemporánea y en ella las memorias cobran un lugar preponderante, trabajar cómo se configura, maneja y circula el recuerdo, vale decir, el pasado evocado de manera individual o colectiva. En esa reconfiguración de la subjetividad, las aproximaciones y las formas en las que se evoca el pasado doloroso se efectúan desde una perspectiva ético moral y además desde la construcción histórica, una mirada que crítica que diga cómo ha podido suceder el horror.

- En la percepción del *pasado presente* y en el imaginario cobra relevancia el empleo de la imagen y las representaciones simbólicas en la que se conjuga la mirada antropológica y las de las ciencias de la comunicación, por ello, el uso de las *fuentes* de información en soportes visuales, magnéticos, digitales esta presente. La enseñanza del pasado reciente posibilita una educación temporal, supone un reto epistemológico que rompe con la construcción iluminista de separación tajante entre pasado, presente y futuro, para pensarlo en la perspectiva de *continuum temporal*. Educar en la temporalidad y en la construcción de la conciencia histórica invita a interpretar el entrecruzamiento del pasado con el futuro y, esa es la apuesta de muchos profesores y profesoras patagónicos.
- En todos los *relatos profesoriales* y en *todos los programas de enseñanza* se incluyen contenidos del pasado reciente y en ellos la enseñanza de la temporalidad es variada, el abanico se desliza desde la cristalización de una matriz de causalidad lineal hasta el abordaje de relaciones futuro-pasado complejas, haciendo eje en el tratamiento de problemas presentes y con una variedad de fuentes históricas (orales, periodísticas, audiovisuales). Las categorías temporales posibilitan desde una simple ejemplificación hasta analogías, comparaciones y explicaciones comprensivas de acontecimientos y procesos.
- La fuerte presencia del presente y de la actualidad suele ofrecer dificultades para construir argumentaciones en términos históricos, dificultad que fortalece enseñanzas sostenidas en la opinión con debilitamiento de la episteme, ya que se parte de y se llega a la opinión. En otras ocasiones el sondeo de los datos de la actualidad opera como búsqueda de las ideas previas quedando solo en la antesala del aprendizaje.
- Como toda enseñanza, está también signada por la complejidad y la diversidad. La *variedad de contextos socio-educativos* es muy rica: en todos los pueblos y ciudades indagamos en escuelas públicas de sectores medios y marginales con poblaciones de niños, niñas y jóvenes heterogéneas en sus condiciones materiales y culturales: gitanos, chilenos, bolivianos, mapuches, entre otras comunidades que habitan la norpatagonia argentina.
- Con *pluralidad de propuestas curriculares reguladas* y en todas podemos reafirmar que las enseñanzas del pasado reciente que circulan son creativas y novedosas a la hora de abordar finalidades, contenidos y formas de la enseñanza. La enseñanza en *instituciones primarias y medias* diversifica la mirada y remarca que trabajar

desde la infancia potencia las posibilidades del pensamiento y de las prácticas sociales críticas.

- Los *materiales y fuentes de información* son múltiples y variados y están a disposición del profesorado y del estudiantado. Las *formas* de la enseñanza también son variadas. En algunos casos se mueve desde una enumeración de datos que empobrece y mutila los procesos hasta un juego complejo de interacciones que permiten una comprensión del pasado.

5. Cierre

Finalmente nos interesa destacar que en el marco de la investigación en didáctica de la historia y en pos de aportar a la reflexión sobre la pertinencia conceptual y metodológica y a la elaboración de estrategias de intervención en la práctica educativa, remarcamos la importancia y potencialidad de los estudios cualitativos y del trabajo colaborativo y solidario entre docentes se constituye en un espacio habitado para coproducir formaciones docentes en torno a cocimientos y prácticas.

Pensar en los significados del pasado reciente y su enseñanza junto con el profesorado es centrar la intencionalidad en el mundo del sujeto, en las finalidades en tanto compromiso político-social, además de científico.

Saber más sobre los tiempos de dictadura, es seguir haciendo historia para profundizar temas, construir fuentes, mejorar explicaciones, pero hacer más historia no es negarla, no estamos en foja cero, hemos acumulado conocimiento y frente a la ligereza e impunidad con la que algunos funcionarios, políticos, intelectuales, periodistas impugnan lo que ya es cosa juzgada en la Argentina- el terrorismo de Estado-, hacemos nuestras las palabras de Alessandro Portelli (2004): una tradición es un proceso en el que también la simple repetición significa una responsabilidad crucial, porque el sutil encaje de la memoria se lacera de modo irreparable cada vez que alguien calla. Según vimos el pasado reciente no se calla en las aulas norpatagónicas y hablara con más fuerza para enfrentar la mera opinión y gritar que hay verdad.

6. Referencias

Aróstegui, J., Buchrucker, C., & Saborido, J. (2001). *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Barcelona: Crítica.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, M. (2001). El pasado como territorio de la política. In S. Cavarozzi & J. Ritvo (Comps.), *El desasosiego. Filosofía, Historia y política en diálogo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cuesta Bustillo, J. (1998). Historia del presente y periodismo. In M. Díaz Barrado (Ed.), *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. Cáceres: ICE Universidad de Extremadura.
- Cuesta Bustillo, J. (1983). Historia del tiempo presente: estado de la cuestión. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 1, pp. 227-241.
- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Figuroa, C., & Iñigo Carrera, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. In M. López, C. Figuroa & B. Rajland (Eds.), *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina* (pp. 13-34). Chile: Editorial Arcis CLACSO.
- Franco, M., & Levin, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. In M. Franco & F. Levin (Comps.), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 5-30). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Funes, A. G. (2010). Historias enseñadas: futuros posibles. *Revista Novedades educativas*, (235), pp. 42-46.
- Godoy, C. (2000). *Historia. ¿aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario: Laborde.
- Hartog, F. (2010). El historiador en un mundo *presentista*. In F. Devoto (Dir.), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Iuorno, G. (2010). A propósito de la Historia Reciente: ¿Es la interdisciplinaridad un desafío epistémico para la Historia y las Ciencias Sociales? In M. López, C. Figuroa & B. Rajland (Eds.), *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina* (pp. 35-50). Chile: Editorial Arcis CLACSO.

- Kaufmann, C. (Dir.). (2006). *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Montes, G. (1996). *El golpe y los chicos*. Buenos Aires: Gramon Colihue.
- Novaro, M., & Palermo, V. (2004). *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- Pagès, J. (2013). Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo. In A. G. Funes (Ed.), *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- Portelli, A. (2004). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las fosas Ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Ávila, S., & Sánchez Moncada, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), pp. 15-66.
- Soulet, J. F. (1994). La historia inmediata en Europa Occidental. In www.pensamientocrítico.cl
- Traverso, E. (2011). *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sobre los autores

Ángela Aisenstein

Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés; Prof. de Educación Física por el INEF de Buenos Aires; Lic. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Máster en Ciencias Sociales con mención en Educación, FLACSO, Argentina. Docente, Directora e investigadora responsable en proyectos de investigación en temas de historia de la educación, en didáctica e historia de la educación física y de la educación alimentaria en la escuela, y en temas relativos a la implementación de programas socioeducativos. Actualmente dirige la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, coordina la Licenciatura en EF de la Universidad Nacional de Luján. Email: aaisenstein@gmail.com

Karina Bianculli

Doctora y Mg. en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria. Docente e Investigadora de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro integrante de los Centros de Investigación CIMED y CEHIs de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Su línea de trabajo se ha centrado en temáticas en torno a las políticas públicas en educación superior y ciencia e historia educativa de la universidad y la juventud de los años sesenta en la Argentina. Email: biancullikarina@gmail.com

Delfina Doval

Mg. en Educación con orientación en Historia y Prospectiva por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Prof. En Ciencias de la Educación por la UNER. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Se especializó en temáticas vinculadas a la historia educacional reciente en Argentina y a temas relacionados con la manualística escolar. Email: ddoval@gmail.com

Graciela Funes

Doctora en Ciencias de la Educación. Mg. en Didáctica. Prof. en Historia por la Universidad Nacional del Comahue. Docente e investigadora, es Directora de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Realiza investigación educativa en temáticas referidas a la formación docente en ciencias sociales, prácticas de la enseñanza de la historia reciente y en cultura digital en los diversos niveles educativos. Miembro activa de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). Email: agfunes@hotmail.com

Violeta Guyot

Egresada de la Carrera de Filosofía de la UNLP. Prof. Emérita por la UNSL. Docente investigadora en el área de filosofía y epistemología en carreras de posgrado en la UNSL y en otras universidades nacionales. Ha indagado en la problemática de las prácticas del conocimiento en el ámbito educativo, investigativo y profesional. Se ha dedicado a la formación filosófica en espacios interdisciplinarios, vinculados a la educación, las ciencias, el arte, la comunicación y la tecnología. Pertenencia Institucional: UNSL-FCH-Programa de Historia y Memoria UNSL. Email: vguyot@unsl.edu.ar

Adriana Hereñú

Mg. en Políticas Públicas para la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas por FLACSO, Argentina. Se desempeña como docente en el nivel terciario y desarrolla cargos de gestión educativa en el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Email: adrihere5@gmail.com

Leandro Inchauspe

Profesor en Historia, Doctorando Ciencias Políticas CEA. Prof. Adjunto Curso de Nivelación Escuela de Historia. FFyH. Investigador del Área de Historia y Política Contemporánea, CEA FCS. Integrante de proyecto Categoría A Subsidio SECYT 2016-2017: «Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba», radicado en ClFFyH FFyH UNC. Email: leandroinchauspe@yahoo.com.ar

Miguel A. Jara

Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Mg. en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Prof en Historia, Especialista en Investigación Educativa. Docente en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y en el Profesorado en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigador en diversos proyectos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el área. Es co-director de la carrera de posgrado: «Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales». Miembro activo de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). Email: mianjara@gmail.com

Carolina Kaufmann

Doctora por la Universidad de Valladolid, España; Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); Lic. y Prof. en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora Titular Regular del Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Directora de HEAR (Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente) UNR. Sus áreas de interés y especialización incluyen: Filosofía de la Educación- Historia de la Educación Argentina Reciente- Historia de los libros- Manualística escolar. Email: carolina.g.kaufmann@gmail.com

Rocío Levato

Profesora de Artes Plásticas por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente Becaria en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Cursa la Maestría en

Educación en dicha universidad. Integrante de proyectos de investigación y extensión vinculados con la especialidad de educación y formación pedagógica. Email: rociolevato@gmail.com

Ignacio Melano

Maestreado en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes; Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Tecnología y Educación «Emilio Mignone»; Lic. en Educación Física por la Universidad Nacional de Luján. Actualmente coordina el Centro de Investigación del Instituto «Emilio Mignone» y se desempeña como docente ordinario en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de Hurlingham en materias relacionadas con Historia de la Educación, Investigación y Pedagogía. Email: ignaciomelano@gmail.com

Marta Philp

Doctora en Historia, Profesora y Licenciada en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Maestra en Ciencias Sociales, FLACSO-México. Profesora adjunta por concurso, Prof. Titular interina en la cátedra de Introducción a la Historia, Escuela de Historia, FFyH-UNC. Directora del proyecto «Usos del pasado en la Argentina contemporánea: territorios de la historia, la política y la memoria». Pertenencia institucional: CIFFyH-UNC. Email: martaphilp@gmail.com

Sonia Riveros

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Luis. Prof. Adjunta exclusiva de la asignatura Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina y de la Asignatura «Archivos Administrativos e Históricos». Directora del Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis (2011 y continúa). Coordinadora General del Programa de Historia y Memoria de la UNSL. (2012 y continúa). Email: soniaeli.riveros@gmail.com

Laura G. Rodríguez

Dra. en Antropología. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Prof. Adj. del Dto.

de Sociología, UNLPI. Se ha especializado en historia y sociología de la educación; historia de la universidad; y en historia social y política de las dictaduras. Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) (Área de educación), UNLPI. Email: lau.g.rodrig@gmail.com

Ana Carol Solís

Prof y Lic en Historia, Magister en Partidos Políticos y Doctoranda DESAL CEA. Docente investigadora de Historia Argentina II. Vicedirectora de la Escuela de Historia. Fue Directora del Programa de Derechos Humanos en 2016. Dirige el proyecto Categoría A Subsidio SECYT 2016-2017: «Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba», radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Filosofía, UNC. Email: acarolsolis@yahoo.com.ar

Miguel Taroncher

Dr. en Historia y Geografía por la Universidad de Valencia. Lic. Y Prof. en Historia. Docente e Investigador del Centro de Estudios Históricos (CEHis) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro integrante del Programa de *Pós-Graduação em História - Mestrado em História*, CCSH, Universidad Federal de Santa María, 2010 y continúa. Su línea de investigación se centra en los estudios de historia política e historia de la prensa de mediados del siglo XX. Email: miguelaroncher@gmail.com

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheithouse.com

LIBROS

Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas.*

Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha.*

Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983).*

Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación.*

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación.*

Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques.*

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte.*

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte.*

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia.*

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World.*

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas.*

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana.*

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano.*

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias.*

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios.*

REVISTAS

Foro de Educación

(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación

(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado

(www.elfuturodelpasado.com)

Este Dossier reúne trabajos expuestos y debatidos por un grupo de investigadores argentinos de diferentes universidades especializados en estudios sobre Historia de la Educación Argentina Reciente (1960-2000). Dichas presentaciones fueron realizadas en el año 2017 en un encuentro académico en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Definen estas páginas temas claves como: la política universitaria en tiempos de dictaduras, la formación docente, la enseñanza de la Historia reciente, las lecturas del pasado reciente en las aulas; entre otros. Tensiones y disputas, continuidades y rupturas contornean los senderos que atraviesan el libro.