

LA UNIVERSIDAD INCONCLUSA

*De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria
en Mendoza (1973-1974)*



MARTÍN OMAR AVEIRO Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, con doctorado sandwich en la Universidade Estadual de Campinas en São Paulo. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Investigador del Instituto de Filosofía Argentina y Americana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor del Nivel Superior, referente del Programa Nacional de Formación Permanente para el Nivel Superior y coordinador del área de investigación de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Mendoza en Argentina. Tiene investigaciones y publicaciones sobre historia y pensamiento educativo latinoamericano.

MARTÍN OMAR AVEIRO
COLECCIÓN INDAGACIONES

En *La universidad inconclusa*, Martín Aveiro analiza el camino de la universidad en Argentina en general y en Mendoza en particular. Desde los principios de la *ratio studiorum*, instaurados en el actual territorio nacional por la Compañía de Jesús en el siglo XVII, hasta la reforma universitaria impulsada por Roberto Carretero y Arturo Roig en la Universidad Nacional de Cuyo. Este recorrido, como la historia, no traza una línea recta, sino que compone un camino sinuoso, con idas y vueltas, rupturas y continuidades.

A lo largo de la obra, el autor muestra las tensiones en las políticas académicas del nivel superior. En su análisis, no descuida el contexto en que la universidad está inserta. De esta manera, el libro muestra los comienzos de la universidad jesuita, la fundación de las universidades nacionales, el hito de la Reforma de 1918, la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo, para llegar al foco de la investigación: la reforma del '73.

Resultante del trabajo en comisiones integradas por estudiantes y docentes, no fue ajena al complejo momento político del país. Esta reforma del plan de estudios, sin embargo, fue derogada en 1975, sus promotores fueron expulsados e incluso perseguidos. Quedó así trunca una de las reformas más innovadoras de la historia de la universidad en la Argentina.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



EDIUNC
EDITORIAL UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



ISBN 978-950-39-0313-1



9 789503 903131



Universidad Nacional de Cuyo
(Mendoza, República Argentina)

Publicación con referato recomendada
por el Comité Editorial
(EDIUNC, Universidad Nacional de Cuyo).

Martín Omar Aveiro

LA UNIVERSIDAD INCONCLUSA

*De la Ratio Studiorum
a la reforma universitaria
en Mendoza (1973-1974)*

EDIUNC
Mendoza, 2014

Aveiro, Martín Omar

LA UNIVERSIDAD INCONCLUSA: DE LA RATIO STUDIORUM

A LA REFORMA UNIVERSITARIA EN MENDOZA 1973-1974

/ Martín Omar Aveiro; con prólogo de Sandra Carli. -1ª ed.-

Mendoza: EDIUNC, 2014.

296 p.; 15x22 cm. - (Indagaciones; 7)

ISBN 978-950-39-0313-1

1. Política Educativa. I. Carli, Sandra, prolog. II. Título

CDD 379

LA UNIVERSIDAD INCONCLUSA.

DE LA RATIO STUDIORUM A LA REFORMA UNIVERSITARIA

EN MENDOZA (1973-1974)

Martín Omar Aveiro

Primera edición, Mendoza, 2014

COLECCIÓN INDAGACIONES N° 7

ISBN 978-950-39-0313-1

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723

© EDIUNC, 2014

<http://www.ediunc.uncuyo.edu.ar>

ediunc@uncuyo.edu.ar

Impreso en Argentina · Printed in Argentina

*Dedicado a quienes no tuvieron la oportunidad de asistir
a la universidad y, también, a quienes la tuvieron pero
fueron excluidos.*

Una comunidad educativa organizada

LA EVALUACIÓN CONTINUA Y LA PUESTA EN MARCHA DE LAS UNIDADES PEDAGÓGICAS

La gran mayoría de los jóvenes estudiantes, incluidos los cuyanos, festejaban la nacionalización de los depósitos bancarios y la Ley de Contrato de Trabajo.¹ Por su parte, los salarios y los precios no sufrirían modificaciones durante dos años por el Pacto Social.² Pero a pesar de las medidas económicas de corte intervencionista, el modelo a principios de 1974 comenzó a agotarse, pues: «Los precios máximos

1 «Se dieron cosas muy interesantes, pero muy interesantes, yo menciono todo, pero todo. La nacionalización de los depósitos bancarios fue una cosa revolucionaria, que hoy no se ha hecho por ejemplo. Los bancos eran los bancos, pero se nacionalizaron los depósitos bancarios. Y la otra cosa muy importante de ese entonces, que nosotros defendíamos mucho, la Ley de Contrato de Trabajo. Fueron dos cosas pero fundamentales. Y que las discutíamos los estudiantes, los profesores y demás, estaban de acuerdo con esto» (Forlizzi, entrevista personal, 24 de febrero, 2010).

2 A nivel nacional el flamante ministro de economía, ex presidente de la Confederación General Económica, José Ber Gelbard, había puesto en marcha, con el respaldo de Perón, el Pacto Social: «(...) se proponía que el sector privado nacional de la industria mediana y grande avanzara más rápidamente que el extranjero, hasta que el corazón de la actividad, pasara de los segundos a los primeros» (Horowicz, 2005, p. 274). Para ello utilizó algunos instrumentos: créditos, salarios y una transferencia de ingresos del campo a la ciudad. A su vez acordó con empresarios y sindicalistas que ni los precios ni los sueldos sufrirían modificaciones por un plazo de dos años, que en un comienzo funcionó efectivamente.

fijados por el gobierno eran continuamente violados por el sector empresarial, que al provocar el desabastecimiento de los productos esenciales favoreció el desarrollo del mercado negro» (Álvarez, 2008b, p. 16). Su agotamiento provenía no de la acción guerrillera, ni de la lucha obrera, sino de la violación de las reglas del juego por parte del empresariado (Horowicz, 2005, p. 276). Además:

(...) el panorama internacional comenzaba a traer problemas serios para la Argentina, dado que todos los indicadores parecían desfavorables. Los precios de las importaciones crecían en forma sostenida luego de la crisis del petróleo, mientras los de las exportaciones descendían, de manera que los términos del intercambio se deterioraron aceleradamente. En este sentido, no se tomaron medidas para restringir el consumo de bienes y materias primas de origen petrolero o de otros productos encarecidos como consecuencia del aumento de los combustibles (Rapoport, 2010, p. 279).

La Universidad Nacional de Cuyo no era ajena a las pujas sectoriales, distributivas o recaudatorias del país, pero en su ámbito continuaba con el rumbo de las transformaciones académicas emprendidas. En efecto, el 14 de febrero de 1974 de acuerdo con la reforma curricular del año anterior, se ordenó la modificatoria del sistema de evaluación que pasó a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La misma era de dos clases, continua y global, con las siguientes características: integral (apreciación de conocimientos, actividades, habilidades y actitudes), científica (el grado de eficiencia en el cumplimiento del curso, seminario o actividad) y cooperativa, dado que era la tarea conjunta del equipo docente y tenía que promover la participación del estudiantado en su propia autoevaluación. Además, en concomitancia con aquella, la ordenanza definía la condición de alumno regular (quien seguía los cursos del plan de estudios) y vocacional (aquel que solamente se inscribía en una o más asignaturas). A su vez, los alumnos regulares podían inscribirse para un curso en calidad de plenos, condicionales (que eran aquellos con cursos o seminarios correlativos pendientes de aprobación), o libres por excepción fundada y autorizada por el gobierno de la facultad (ordenanza 3, 1974):

En este sentido nuestra actitud crítica debería apuntar a poner en tela de juicio algo que es consustancial con el espíritu de la ley 17245 y que ha quedado expresado en su art. 90 en donde se habla del momento en el que se pierde la «condición de alumno».³ Es justamente esta «condi-

3 «Art. 90. – Todo alumno que en el término de un año no aprobare, sin causa justificada, por lo menos una materia o su equivalente del correspondiente plan de estudios, perderá

ción» la que sustenta en esa ley a la «escolaridad» y la que determina las relaciones educativas, reducidas a la oposición «educador-educando».⁴ Felizmente, la misma ley 17245 es contradictoria y a través de su exigencia de construir «unidades pedagógicas», abre las puertas, para quién la mire con espíritu de renovación, para la superación misma de la «escolaridad» (Roig, 1987, p. 108).⁵

Es más, el 15 de febrero, es decir al día siguiente de la normativa anterior, se dio a conocer la directiva de implementar las «unidades pedagógicas» que habían sido anunciadas mediante circular a fines de 1973. Recordemos que la facultad estaba en estado de reorganización de departamentos e institutos y que habían sido aprobados los planes de estudios con que se iba a regir en adelante. Tal cual habían sido previstas para la integración de docencia, investigación y servicios pero con un «espíritu nuevo», según lo entendía Roig, al proceso de departamentalización anterior, puesto en marcha en Cuyo durante el rectorado de Herrera, que se regía por el programa desarrollista (1987, p. 94), de ahí que:

La profundización señalada se encaminó a lograr los siguientes objetivos que en forma breve vamos a comentar: constituir cada unidad pedagógica en lo que entonces se daba en llamar una «comunidad educativa organizada»⁶ en la cual docentes y alumnos compartieran la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; liberar la función docente de la estructura formal de los planes de estudio, haciendo posible de este modo una movilidad real del personal docente; obtener una efectiva integración de docencia, investigación y prestación de servicios y eventualmente de producción; alcanzar una labor interdisciplinaria ya sea atendiendo a afi-

automáticamente la condición de tal» (ley 17245, 1967).

- 4 «En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro–, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador – educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible» (Freire, 1999, p. 85).
- 5 Conferencia del Dr. Arturo A. Roig en la ciclo denominado «Universidad», realizado en la Universidad Nacional de San Luis en 1986.
- 6 «Ni la justicia social ni la libertad, motores de nuestro tiempo, son comprensibles en una comunidad montada sobre seres insectificados, a menos que a modo de dolorosa solución ideal se concentre en el mecanismo omnipotente del Estado. Nuestra comunidad, a la que debemos aspirar, es aquella donde la libertad y la responsabilidad son causa y efecto, en que exista una alegría de ser, fundada en la persuasión de la dignidad propia. Una comunidad donde el individuo tenga realmente algo que ofrecer al bien general, algo que integrar y no solo su presencia muda y temerosa» (Perón, 2007, p. 52).

nidades epistemológicas, curriculares o funcionales y, en fin, obtener el montaje de un sistema flexible que permitiera atender a las mayores demandas educativas como consecuencia de una política de inscripción irrestricta.

Tal vez el espíritu de las «áreas» o «unidades pedagógicas» tal como hemos entendido pueda vérselo en unas páginas que escribimos en aquellos años dentro de las diversas recomendaciones sobre las que se intentó alcanzar una comunidad de ideas, opiniones y hasta de sentimientos. Las «unidades pedagógicas» —decíamos en 1973— suponen un nuevo modo de «escolaridad» que pretende ser diferente al que conocemos con el nombre de «cátedras» (1987, p. 107).

Las unidades pedagógicas estaban integradas por docentes e investigadores cualesquiera fueran sus categorías, condición o dedicación, que cultivaban disciplinas afines desde el punto de vista epistemológico o funcional. Sus integrantes tenían el derecho a opinar en todos los temas de su competencia y a participar en todas las decisiones adoptadas. También se disponía, por una vía reglamentaria específica, la incorporación de alumnos, preferentemente avanzados,⁷ y la adscripción de egresados. De este modo la Facultad quedó organizada académicamente de la siguiente manera:

DEPARTAMENTO	DIRECTOR	UNIDAD PEDAGÓGICA	COORDINADOR
Filosofía	Prof. Arturo A. Roig	Filosofía Filosofía Moral Historia de la Filosofía Lógica y Epistemología	Prof. Dr. Nolberto Espinosa Prof. Dr. Enrique Dussel Prof. Diego Pró Prof. Cayetano Piccione
Letras	Prof. Atilio Anastasi	Lengua Española y Estudios Lingüísticos Literatura Estudios Clásicos Metodología y Teoría Literaria	Prof. Dr. Gabriel Bes Prof. Rodolfo Borello Prof. Claudio Soria Prof. Emilia P. de Zuleta
Historia	Prof. Esteban Fontana	Historia General Historia Americana y Argentina Ciencias Antropológicas	Prof. Nelly López de Hernández Prof. Dr. Pedro Santos Martínez Prof. Dr. Juan Schobinger

⁷ Debido a su extensión adjuntamos la Circular 60, del 16 de mayo de 1974, con los nombres de los representantes estudiantiles, elegidos por sus pares, para cada una de las Unidades Pedagógicas.

Geografía	Prof. Rosier O. Barrera	Geografía Humana Geografía Física Geografía Argentina Geografía Regional	Prof. Dr. Mariano Zamorano Prof. Dr. Gerónimo Sosa Prof. Miguel Marzo Prof. Michel Preuilh
Inglés	Prof. Irma A. Gigena de Rankin	Lengua Inglesa y Estudios Lingüísticos Estudios Literarios e Históricos	Prof. Teresa B. de Gregori Prof. Nora A. de Allende
Francés	Prof. Emilia L. de Guerrero	Lengua Francesa y Estudios Lingüísticos Estudios Literarios e Históricos	Prof. Eloísa R. de Maldonado Prof. Juana V. de Ansiaume
Italiano	Prof. Nidia A. de Chaves	Lengua Italiana y Estudios Lingüísticos Estudios Literarios e Históricos	Prof. Vicentina Ostuni Prof. Isolina D. de Varoli
Formación Docente	Prof. Laura Perino de Sáez	Miembros de la Comisión formada por un docente de cada especialidad (Pedagogía, Psicología y Currículum).	Profesores Luis Chacón, Mirta Bonvecchio, Thelma Brandi de Rearte.

Comisión Coordinadora del Ciclo A:
Director: Prof. Ana F. de Villalba
Miembros: Profesoras Juana C. de Estupiñan, Marta Duda de De Rosas, Elda A. de Peña, Águeda R. de Bazán, Sara M. de Bonnardel, Estela Lafí, Prof. Dr. Enrique Dussel.

Ordenanza 2 y Circular 48, 1974.

Tal como observamos, el dinamismo con relación a los cambios buscados en la universidad no cesaba, a pesar de la creciente conflictividad que se vivía al interior del Movimiento Peronista. Al igual que en Cuyo, atravesaban procesos de transformación similares las Universidades Nacionales de La Plata, San Luis, Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Salta. Pero solamente en las tres primeras, Cuyo, La Plata y San Luis, de las cuales eran rectores los ya mencionados Ing. Roberto V. Carretero, Dr. Rodolfo Mario Agoglia y Prof. Mauricio A. López, se alcanzaron a proponer un plan para toda la estructura académica y sus miembros estuvieron en constante comunicación, intercambio de ideas e informaciones (Roig, 1987, p. 101).

En tanto el Senado debatía un proyecto de ley universitaria, en la Cámara de Diputados del Congreso Nacional se discutía la intervención de la provincia de Córdoba, debido a la conspiración provocada en el mes de febrero por el jefe de la policía Antonio Navarro contra los gobernantes Obregón Cano y Atilio López, que finalmente dimitieron (Dimitieron Obregón Cano y López; trata Diputados la intervención, 8 de marzo de 1974, *La Nación*). Con respecto a la legislación sobre las universidades, los senadores del bloque del Frejuli y de la UCR emitieron un despacho conjunto, con algunas modificaciones a la propuesta enviada por el Poder Ejecutivo, entre las que se encontraba una relacionada con la prohibición del proselitismo político o a ideas contrarias al sistema democrático dentro del ámbito universitario y otra referida a la dimensión máxima de las casas de estudios que hacía presente las sugerencias de Alberto Taquini (h). Es interesante observar la composición de la página que contenía la información periodística en el diario *La Nación*, pues la noticia central era la situación cordobesa y la dimisión de Cano y López. En el centro de la hoja otro título decía: «Debátese en el Senado la ley universitaria». Y en sus márgenes, uno a la derecha hacía referencia a la influencia soviética en el conflicto sirio-israelí y otro, abajo a la izquierda, que se titulaba «Intensos operativos antiextremistas», con la siguiente bajada: «En gran parte del país se efectúa un operativo antisubversivo de intensidad» (1974).

El día posterior, *La Nación* tituló «Votó el Senado la ley universitaria», con copete: «La aprobó por unanimidad en general y con disidencias en particular; el Dr. Taiana intervino en el debate». Entre los puntos de acuerdo, además de los mencionados, se encontraba la designación de unidades académicas en lugar de facultades, que las incluía junto a los departamentos, además de un artículo que distinguía a los cesantes, desde setiembre de 1955 al 25 de mayo del 73, con el grado que tenían y con el reconocimiento de su antigüedad al momento de su cesantía. Por su parte, había disidencias con el sector de la UCR en el nombramiento del rector, dado que el oficialismo pretendía que fuera designado por el Poder Ejecutivo. En cambio, ellos postulaban el resguardo de la autonomía universitaria, aunque en la redacción del diario se estimaba que podía llegarse a un despacho unánime (Votó el Senado la ley universitaria, 9 de marzo de 1974, *La Nación*).

Del Senado pasó a Diputados para su tratamiento. A propósito, en la misma sesión presentaban juramento los reemplazantes de los ocho diputados justicia-

listas renunciando a fines de enero por sus desacuerdos con la Ley de Asociaciones Profesionales, de Prescindibilidad y las reformas al Código Penal.⁸ *La Nación* informaba que los nuevos diputados Leonardo Bettanín y Miguel Zavala Rodríguez habían jurado por «la memoria de Eva Perón y por los caídos en las luchas por la liberación». Además, que Rodolfo Ortega Peña había manifestado: «la sangre derramada no será negociada». Asimismo, mencionaba los cuestionamientos del bloque frejulista frente a la presencia de los nuevos legisladores (Diputados trata la ley universitaria, 14 de marzo de 1974, *La Nación*). No obstante, la ley universitaria fue sancionada no sin duros enfrentamientos entre Ortega Peña, que votó en forma negativa, y el presidente del bloque oficialista, Ferdinando Pedrini, quien le reprochó: «(...) las bancas del Frejuli no son nuestras, sino de los votos de Perón». Ortega Peña había expuesto sus objeciones diciendo: «Se ha sostenido que el proyecto de ley introduce la universidad aséptica; no es así —agregó— porque la ley va a reflejar la ideología de las clases dominantes», en alusión al artículo 5 que prohibía la actividad proselitista en las casas de estudios. Aun así, la normativa fue aprobada por 142 diputados, entre ellos Zavala Rodríguez y Bettanín, y rechazada por 15 legisladores. Entre quienes se opusieron también se encontraba Juan Carlos Comínguez, de la Alianza Popular Revolucionaria—Partido Comunista (APR-PC), junto a quien se había ubicado Ortega Peña. Comínguez decía con respecto a los artículos 5 y 11⁹ que «creaban condiciones para instaurar en la universidad un clima de represión ideológica y política». En tanto, Pedrini, cuando fue consultado

8 La reforma establecía cláusulas contra las asociaciones ilícitas y los renunciando (miembros de la Juventud Peronista), entendían que era un artilugio legal para perseguir a las organizaciones armadas. Los renunciando fueron: Armando Croatto, Santiago Díaz Ortiz, Jorge Gellel, Aníbal Iturrieta, Carlos Kunkel, Diego Muñiz Barreto, Roberto Vidaña y Rodolfo Vittar. El tratamiento del Código Penal no era un hecho aislado, sino consecuencia del ataque del ERP al Regimiento de Azul, repudiado por Perón y que causó el desplazamiento del gobernador de Buenos Aires, Oscar Raúl Bidgain (Svampa, 2003, p. 17). Los exdiputados fueron expulsados del Movimiento Peronista y fueron reemplazados por: Leonardo Bettanín, Rodolfo Ortega Peña, Miguel Zavala Rodríguez, Roberto Oscar Saavedra, María Enriqueta Puente de Boneto, José Oviedo, Hilario Barreto y Juan Jaime Cateula.

9 «Art. 11. — El docente universitario no podrá defender intereses que están en pugna, competencia o colisión con los de la Nación, provincias o municipios, siendo pasible, si así lo hiciera, de suspensión, cesantía o exoneración. Quedan excluidos los casos de defensa de intereses personales del profesor, su cónyuge, ascendientes o descendientes. «Es incompatible con el ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que le sean correlativas, el desempeño de funciones jerárquicas o de asesoramiento, remuneradas o no, al servicio de empresas multinacionales o extranjeras, como así también la pertenencia a organizaciones u organismos internacionales cuyos objetivos o accionar se hallen en colisión con los intereses de la Nación» (ley 20654, 1974).

por el periodismo acerca del comportamiento de Ortega Peña, sentenció: «Que se vaya a hacer parlamentarismo a Moscú si cree que este es un parlamento solitario y burgués (...)» (Sancionóse la ley universitaria, 15 de marzo de 1974, *La Nación*).

En el primer artículo de la norma se definía a las universidades como comunidades de trabajo que debían hacer aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a los grandes problemas argentinos. En el segundo se proponía formar profesionales y técnicos con una conciencia argentina que se orientaran a contribuir a la felicidad del pueblo y a la grandeza de la nación, procurando superar la distinción entre el trabajo manual y el intelectual, mediante el estudio de los problemas reales del país y de la región, así: «La orientación será nacional y tendiente a establecer la independencia tecnológica y económica» (ley 20654, 1974, p. art. 1 y 2). Como anticipamos, el punto más álgido del debate, entre radicales y peronistas, fue referente a la forma de elección de los rectores. Si bien se llegó a un acuerdo a raíz de las negociaciones que sostenían Perón y Ricardo Balbín de la UCR, es preciso que realicemos algunas aclaraciones en torno al tema de la autonomía que hace de telón de fondo en la discusión. Pues, tal como afirmaron quienes han trabajado la problemática (Recalde y Recalde, 2007, p. 297; Friedemann, 2010, p. 76; Mignone, 1998, p. 51), el funcionamiento universitario autónomo era cuestionado por los militantes peronistas, porque entendían que podía caer «en manos de fuerzas reaccionarias al proceso» que estaban viviendo (Forlizzi, 2010). También Darcy Ribeiro, quien había defendido la autonomía en sus primeros escritos, en su paso por Perú en 1974 durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado, la criticó vehementemente:

Uno de los principios más falaces del credo liberal de la universidad es la definición de la autonomía como una total independencia con respecto a la influencia pública o estatal sobre ella. Este principio pudo ser magnificado y sacralizado porque, al ser la universidad intrínsecamente solidaria con el viejo orden social, su aparente no compromiso era la mejor forma de hacerla servir a los intereses dominantes. Confluyeron para ello, múltiples factores. Esencialmente la postura elitista de la mayoría de los profesores provenientes de las capas más abonadas o incorporada a la élite y, por último, fieles a sus intereses.

Y además, la connivencia de la mayoría de los estudiantes con la universidad tal cual es, conscientes de que, una vez graduados, tendrían ineludiblemente que aquietarse para buscar empleos en los escalones correspondientes a su rango; es decir, a colocarse al servicio de las capas dominantes y de la estructura de poder vigente.

La autonomía universitaria que, en sus comienzos, representara al gremialismo medioeval de una corporación en contra de las otras y, más tarde, ideales de libertad académica, contra-

puestos al clericalismo –que coactaba la creatividad cultural–, y al despotismo oligárquico –que prohibía la temática nacional y social de las universidades–, se transformó, últimamente, en una pantalla destinada a disfrazar las relaciones de complementariedad entre la universidad y el sistema que la mantiene. Como tal, inspiró discursos libertarios o modernizadores sobre cualquier tema. Los primeros, en nombre de la democracia de los privilegiados, contra el gobierno de turno, en disputa por cargos y prestigio. Los últimos, como llamados al desarrollismo, por la renovación y tecnificación de la sociedad y de la economía. Unos y otros, no presentaban una alternativa al sistema vigente, le servían, al fin y al cabo, de soporte, para que se conservara tal cual, de espaldas al pueblo, a sus necesidades y aspiraciones. En esta universidad autosuficiente, enclaustrada, pretenciosa y servil al viejo orden, no había cabida para la educación popular, sino como demagogia (Ribeiro, 1974, p. 51 – 52).¹⁰

De cualquier modo, en la Argentina estaban frescos los episodios del «onganiato» contra la Universidad de Buenos Aires y las restricciones impuestas por la ley 17245, que retrotraían a las luchas iniciales del reformismo frente a las imposiciones del estado oligárquico de principios del siglo XX, aunque, para los peronistas aún quedaban las huellas del aislamiento universitario previo a 1945 y el papel jugado por los universitarios en los sucesos del 55 en adelante. De ahí que, en la nueva legislación, se llegó a un intento de síntesis: «Se respetaban en general las posiciones liberales y reformistas, pero adaptadas al singular panorama político del momento» (Mignone, 1998, p. 50). Por consiguiente, el problema referido a los rectores se resolvió librando a que cada universidad dispusiera en sus estatutos el modo de designación (ley 20654, 1974, art. 23). Incluso se incorporaron nuevos miembros al gobierno de las universidades, pues se sumó el sector no docente, con voz y voto, excepto en asuntos estrictamente académicos. Por consiguiente, la proporción quedaba constituida para los consejos superiores y directivos de la siguiente manera: docentes 60%, estudiantes 30% y no docentes 10% (ley 20654, art. 27 y 33). También, hubo algunas discrepancias por la no incorporación de los egresados, sobre todo por parte de la UCR, pero no fue un motivo para obstaculizar su aprobación.

Así pues, con su promulgación el 25 de marzo de 1974, el ejecutivo tenía que designar los rectores normalizadores, quienes tendrían un plazo de un año, prorrogable a ciento ochenta días más, para la normalización de las casas de estudios. Después de dicho plazo, la designación de los mismos se llevaría a cabo por

¹⁰ Se puede consultar al respecto: Aveiro, M. (2011) «Darcy Ribeiro: procesos civilizatorios y universidad». En: Cuadernos Americanos. Año XXV, vol. 2, N° 136. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 29-30.

lo previsto en los estatutos y su mandato se extendería por cuatro años, al igual que decanos y vicedecanos de facultades o directores y vicedirectores de unidades académicas (ley 20654, art. 23 y 29). En lo que respecta a la Universidad Nacional de Cuyo fue confirmado el Ing. Roberto V. Carretero al frente del Rectorado y en la Facultad de Filosofía y Letras el Prof. Onofre Segovia en el Decanato, y por lo tanto, sus respectivos equipos de trabajo.

DE LOS IDEALES ESCOLANOVISTAS A LA PEDAGOGÍA INTEGRADORA

Objeciones y resistencias ideológicas

Mientras en Buenos Aires el Congreso Nacional debatía y aprobaba la normativa que regiría los destinos universitarios, en Mendoza, el delegado interventor de Filosofía y Letras enfrentaba otro foco de conflicto nuevamente con profesores pertenecientes al campo de la Historia.¹¹ Un grupo de aquella carrera había presentado por escrito y dado a conocer públicamente a la prensa una serie de acusaciones, críticas y consideraciones acerca del plan de estudios y la reestructuración académica de la facultad. Una vez más, Segovia las respondió a través de la circular 51, del 29 de marzo de 1974, en donde detalladamente mostraba las incoherencias y lo infundado del argumento de sus detractores. Las inconsistencias fueron fácilmente desarticuladas por Segovia, quien se basó en la documentación de las acciones realizadas y los despachos que cada una de las comisiones de docentes y de alumnos habían hecho al respecto, avaladas incluso por algunos de los historiadores denunciadores. De manera que el propósito del cuestionamiento aparecía con claridad. Para Segovia se intentaba crear un estado de confusión en

11 «Así, para el sociólogo, un campo de saber puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Los campos son espacios de lucha y equivalen a un "microcosmos social" relativamente autónomo, en los cuales se desenvuelven relaciones objetivas que obedecen a una lógica y a una necesidad específica de cada campo, irreducible a las necesidades de otros (...) En un campo, los agentes y las instituciones luchan siguiendo regularidades y reglas constitutivas de esos espacios de juego (pueden hasta luchar a propósito de las propias reglas) con grados diferente de fuerzas, por tanto con posibilidades diversas de éxito para apropiarse de los bienes específicos que están en juego en el juego. Bourdieu explicita todavía que aquellos que dominan determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su provecho, pero cuenta siempre con una resistencia, la contestación, las reivindicaciones y las pretensiones "políticas" o no, de los dominados» (Catani, 2005, p. 330).

los docentes medios y en los alumnos acerca de los posibles perjuicios del cambio que traería aparejado la renovación académica que se llevaba adelante.

Hemos mencionado en el capítulo anterior las dificultades que conllevaba la organización por cátedras para la carrera docente. Cuestión que venía a subsanarse con el formato dado por las unidades pedagógicas, pues: todo docente podía alcanzar la máxima categoría sin tener que esperar a la jubilación o alejamiento del titular, asimismo podían hacerse cargo de cursos si se estimaba conveniente y cualquiera fuese su condición participaba solidariamente en las decisiones de la cátedra (Circular 51, 1974). A su vez, era un criterio reafirmado por la ley 20654 que establecía en su artículo 17: «Cada universidad instituirá la carrera docente que estará orientada a: a) La formación técnico-didáctica del docente; b) La actualización y profundización de su función específica y de su especialización; c) La formación de su propio cuerpo de profesores». Sin embargo, los historiadores instigaban con el argumento del régimen salarial y la relación entre cantidad de horas y tareas a realizar. Incluso, llegaron a decir: «[El personal auxiliar] constituye un nuevo proletariado de la Facultad sometido a una vil explotación y su situación ha quedado olvidada por los teóricos de la liberación del oprimido (*sic*)». Segovia respondió que la carga horaria de los docentes estaba establecida por las gestiones anteriores.¹² Además, en los casos de dedicación simple se heredaban problemas de desequilibrios internos en la distribución de personal pero que podían ser resueltos gracias a la flexibilidad de la novedosa estructuración académica. De igual modo, relacionaba la situación con el ingreso masivo de estudiantes en las universidades de todo el país pero, aclaraba, lo único que debía importar era que a nadie se le exigiera mayor cantidad de horas que las comprometidas en la Facultad, problema que allí no sucedía. Por otra parte, afirmaba: «Los docentes medios no constituyen un "nuevo" proletariado. Lo son desde la época de la dictadura; y de ello también son responsables quienes colaboraron en su consolidación» (Circular 51, 1974).

Con respecto al alumnado cuestionaban el servicio a la comunidad y las actividades asociadas, que paradójicamente habían sido propuestas por el mismo estudiantado. Aun así, le atribuían que la cantidad de horas dedicadas a su realización generaba demoras para obtener un título universitario. La respuesta de

12 Ordenanzas N° 5/68 y N° 67/68 del Rectorado, firmadas por el ex rector Dr. Dardo Pérez Guilhou y Ordenanza N° 72/68 de la Facultad, firmada por el ex decano Prof. Jorge Comadrán Ruiz.

Segovia fue: «La objeción proviene de una concepción puramente intelectualista de la formación universitaria» (Circular 51, 1974), aunque la imputación fue más allá y utilizaron los término de absorción para convertir a la facultad en un internado, paternalismo inusitado e irreal y facultad gendarme, propia de estados totalitarios. La réplica del delegado interventor fue contundente:

(...) no conoce[n] a los estudiantes universitarios argentinos del momento presente, cuando supone[n] que alguien podría meterlos a la fuerza en ese «internado totalitario» que ha construido su imaginación. Los alumnos son capaces de colaborar, de abrazar una causa con fe y con entusiasmo, pero rechazarían de plano cualquier intento de «facultad gendarme», que pretendiera limitar su libertad (1974).

Al respecto, Darcy Ribeiro había anticipado, en su libro *La universidad nueva, un proyecto* (1973), las resistencias de todo orden que se podían generar cuando se emprendiera lo que denominaba la «revolución pedagógica» en las universidades, por ejemplo: «Resistencia ideológica, en nombre de una falaz neutralidad de la ciencia» (p. 69). Así pues, los historiadores opositores a la reforma en Filosofía y Letras hablaban de ideologizar a los estudiantes. Ribeiro había advertido, por su parte, que: «(...) estos problemas solo tendrán solución abriendo la universidad a la sociedad y reestructurándola en sintonía con la marcha de las transformaciones revolucionarias, a fin de crear la base física de una nueva mentalidad» (p. 70). Asimismo, el intelectual brasileño había definido que en: «(...) la pedagogía revolucionaria de la universidad nueva, es indispensable tener en mente que son muchas las fuerzas y formas de aprendizaje que ella deberá sistematizar y generalizar» (p. 71). Por eso, cuando las acusaciones se centraron en las actividades asociadas y de servicio, Segovia fundamentó: «Las actividades asociadas significarán un amable contrapeso para la tarea intelectual, y servirán para desarrollar el espíritu de solidaridad, de trabajo en equipo y de iniciativa. Eso también es educar». A lo cual agregaba: «Al servir a la comunidad el estudiante desarrolla integralmente su personalidad, aprende a conocer a su pueblo y descubre el verdadero sentido de los estudios que realiza» (Circular 51, 1974).

Una relación educativa dinámica

La semana siguiente al entredicho con los historiadores se emitió la circular 52, que el delegado interventor denominó: «La relación educativa dinámica en la nueva

Facultad». Allí se exponía una síntesis de la propuesta pedagógico-académica que se iniciaba con el ciclo lectivo de 1974. Comenzaba con una invitación a finalizar las divergencias y empezar las coincidencias en torno al trabajo creador de la común empresa de enseñar y aprender; para ello exhortaba: «(...) deben superarse las dificultades propias de todo momento de creación, damos vuelta la página y retomamos la labor de las aulas, donde los auténticos educadores y los auténticos alumnos alcanzan siempre la suprema recompensa de ver realizada su vocación».

Inmediatamente describía la propuesta de enseñanza-aprendizaje que debía realizarse en forma simultánea, mediante la participación plena y coordinada de maestros y alumnos. En nuestro primer capítulo, cuando hablamos de la Reforma del 18 y el pedido de los estudiantes acerca de la «vinculación espiritual» entre el que enseña y el que aprende, nos remitimos al trabajo de Arturo A. Roig sobre las ideas pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, quien pensaba a la universidad como una «corporación social de profesores y alumnos»: «En función de eso “sus hechos nacen de su propio espíritu”, de una “voluntad común” y son, por eso mismo, el “producto de la mutua acción y reacción entre sus miembros” (Roig, 1998f, p. 193). Es a este corporativismo al que apelaba Segovia, que a su vez es factible de diferenciar de uno de tipo fascista, dado que tanto para el pedagogo de orientación krausista al que recurrió Roig, como para la doctrina peronista, no se trataba de un mero colectivismo. Puesto que apuntaba a la responsabilidad individual desde la promoción de un sujeto activo en su propia formación,¹³ contrario al paternalismo pedagógico, aunque también a la competencia egoísta (Circular 51, 1974). De modo que se oponía a todos los sistemas colectivistas y masificantes, porque anulaban «los rasgos inalienables y sagrados de la persona humana» (Circular 52, 1974).¹⁴

En efecto, nos encontramos con una cierta armonización entre los ideales escolanovistas, tanto desde los aportes de Giner de los Ríos como de los pedagogos mendocinos que mencionamos en el capítulo I, amalgamados con la impronta

13 Los alumnos tenían la libertad de inscribirse en los cursos que quisieran: «en uno, en dos o en cinco». Ellos fijaban el ritmo de sus estudios, el sistema de correlatividades les permitía seguir cualquiera de las líneas curriculares sin interrumpir su carrera: «(...) el nuevo sistema de trabajo ofrece al alumno una gama muy interesante de opciones que le permiten organizar el desarrollo de sus estudios como mejor le convenga» (Circular 52, 1974).

14 «Nosotros somos colectivistas, pero la base de ese colectivismo es de signo individualista, y su raíz es una suprema fe en el tesoro que el hombre, por el hecho de existir representa» (Perón, 2007, p. 54).

peronista: «(...) en cuanto todos son y deben ser activos y responsables, han de participar en conjunto de su conducción, lo que es, además, otra vía para generar efectos educativos» (Roig, 1998f). Por otra parte, la denominada «pedagogía integradora», tal cual la llamaba Segovia, innovaba en varios aspectos, a saber: no establecía división entre clases teóricas y prácticas,¹⁵ se eliminaban los exámenes finales¹⁶ y se establecía un criterio de bibliografía razonable, es decir, la que podía ser consultada por un alumno en el lapso de un trimestre. Todo ello en orden a superar el saber enciclopédico en una universidad que fuera formativa, o sea, aquella que «enseña a aprender» y a «aprender a aprender»:

La pedagogía integradora se opone al racionalismo y al enciclopedismo, que dan exclusividad a la formación de la inteligencia del hombre en desmedro de todos los otros aspectos de la persona y ponen el acento en la cantidad de informaciones y conocimientos, más que en la calidad de los mismos (Circular 52, 1974).

La cuestión pedagógica era establecida como «medios» que se dirigían a un fin específico: «(...) la universidad nueva, que supone el desarrollo de una comunidad universitaria altruista, respetuosa de los valores auténticos y al servicio de la comunidad mayor de que forma parte, sobre la base de la realización personal de estudiante y profesor» (1974). Por eso, la centralidad no se encontraba en el plan de estudios, los cursos, la evaluación permanente, el estudiante o el profesor, sino que: «El centro lo constituye la relación fructífera entre profesor-estudiante y la sociedad de la que ambos forman parte» (1974). Con respecto a esto Paulo Freire decía: «Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador» (Freire, 1999, p. 86). Pues, conjuntamente con las matrices teóricas mencionadas, tanto Darcy Ribeiro como Paulo Freire, nutrían el texto de Segovia; el primero con su proyecto para la universidad nueva¹⁷ y el segundo con su Pedagogía de la Liberación.

15 «Cada profesor podrá en adelante organizar su trabajo con explicaciones y ejercicios, con temas abstractos y concretos, con teoría y práctica, según las exigencias propias de cada curso y del desarrollo del programa.

«Y esto es posible porque la nueva estructura académica permite a las U. P. [Unidad Pedagógica] distribuir la tarea entre todos los docentes de la especialidad» (Circular N° 52, 1974).

16 «La ordenanza 3 establece que en la evaluación continua la superación de los objetivos del curso será gradual y progresiva. Esto significa que una vez superado determinado objetivo, esa parte del curso quedaba ya aprobada y no vuelve a ser evaluada» (1974).

17 «Existen muchos modos de contribuir para esta concientización. Uno de los más importantes

UN AÑO DE GESTIÓN Y LA MUERTE DEL LÍDER

La ruptura en el peronismo se anunciaba desde antes de la elección de Cámpora. Pero tuvo su desenlace el 1 de mayo de 1974 en Plaza de Mayo, durante un acto de Perón, quien dijo: «(...) las organizaciones sindicales se han mantenido inmovibles y hoy resulta que algunos imberbes pretenden tener más mérito que los que durante 20 años lucharon» (C5N, 2009). El escenario quedó semivacío, el antagonismo intergeneracional se manifestó drásticamente. Según Ernesto Jauretche, integrante de la JP y sobrino de Arturo Jauretche: «Hay una frase maravillosa que dice que cuando Perón vino ya era demasiado viejo y los que lo traían eran demasiado jóvenes, creo que es lo más preciso que se puede decir al respecto» (2009). La situación repercutió directamente en las universidades, dado que los jóvenes peronistas eran hegemónicos en la mayoría de ellas, aunque existían fisuras en sus agrupaciones (Buchbinder, 2005, p. 205). En Mendoza, el exdirigente estudiantil de Línea Nacional Roberto Forlizzi nos decía que la radicalización por derecha y por izquierda¹⁸ repercutió en los Centros de Estudiantes después del día del trabajador del 74, porque se trabajaba junto a las organizaciones políticas:¹⁹ «(...) el debate fue que nosotros no concordamos con los métodos violentos» (Forlizzi, 2010).

es volcar a la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrar soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles

(...). En verdad, el tipo de cultura que se cultiva y difunde en nuestras universidades, poco o nada tiene que ofrecer a la gran masa de la población. Su verdadero carácter es el de un saber humanístico, enfermo de erudición; un saber científico simulatorio que saca más provecho del prestigio de la ciencia que de lo que contribuye para su desarrollo; de un saber político relleno de contenidos ideológicos espurios y alienantes» (Ribeiro, 1973, p. 27).

18 Para Roberto Forlizzi la radicalización por derecha estaba representada por la Triple A dirigida por López Rega, que tenía una agrupación en la Universidad Tecnológica Nacional denominada Lista Unidad. Y, por izquierda, por Montoneros que luego pasó a la clandestinidad (Forlizzi, 2010).

19 Fanny Roitman de Sutovsky, también militante de Línea Nacional, nos explicaba al respecto: «Nosotros teníamos lo que llamábamos la Organización. Y con el tiempo la llamábamos así y, después, la "Orga". Entonces, había una estructura, muy rígida, teníamos nuestros, digamos, líderes por grupos, que eran reconocidos por nosotros. Nosotros cada tanto teníamos encuentros en donde se hablaba, a medida que más nos fuimos acercando al peronismo esto cada vez se hizo más fuerte, más estructurado, más organizado, completamente doctrinario, muy fuertemente doctrinario, a medida que pasaba el tiempo más. Y a medida que la situación se fue haciendo cada vez más peligrosa, más» (Entrevista personal, 18 de abril, 2012).

Por su parte, en Mendoza, se había comenzado a sustanciar un juicio político contra el gobernador Alberto Martínez Baca, por un supuesto ilícito en Bodegas y Viñedos Giol.²⁰ El pedido provenía de los bloques justicialista y radical, así como de los abogados José Made y Santiago Teruel en calidad de ciudadanos (Álvarez, 2008, p. 145). Incluso, el Partido Demócrata directamente pedía su renuncia. La Comisión de Juicio Político, formada al efecto, dictaminó en su contra y el 5 de junio luego de la votación en la Cámara de Diputados, fue suspendido en sus funciones hasta tanto se declarase su inocencia o culpabilidad, cosa que nunca sucedió. En su lugar asumió el vicegobernador, dirigente gremial de la UOM, Carlos Mendoza.

Así y todo, el 8 de junio se cumplía un año de labor del nuevo rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo y, en medio de aquella puja del gobierno peronista, el Ing. Roberto V. Carretero mostraba los avances logrados a través de un informe. Indicaba que durante su intervención se había adoptado una política de expansión e ingreso irrestricto por lo que su matrícula había aumentado significativamente. En un año pasó de 5.435 estudiantes en 1973 a 8.113 en 1974 (Anuario Estadístico 1973 y 1975). Dada esa situación se pensó en una reestructuración tanto edilicia como académica para superar aquellos siete viejos prejuicios que había criticado Pablo González Casanova: la educación superior debe ser para una élite y no para las masas; su calidad disminuye conforme se imparte a un mayor número de gente; solo una proporción mínima es apta (digamos el 0,01 o el 1%); se debe seleccionar a los más aptos; no debe brindarse más allá de las posibilidades de empleo; no debe ser gratuita ni semigratuita; no se debe querer que todos sean profesionales (Ribeiro, 1973, p. 9). En cambio, el objetivo para el Plan Trienal 1974-77 de la casa de estudios con Carretero era: «Construir la Universidad de los Trabajadores, diluida en el seno del pueblo, para integrarla en forma efectiva y real a partir del Proyecto Político de la Nación, al proceso de reconstrucción y liberación y a la construcción de la Patria Grande Latinoamericana» (Universidad Nacional de Cuyo, 1974, p. 17).

Además, señalaba que en el mes de diciembre de 1973, mediante un convenio con el gobierno de la provincia y previo paso por la legislatura, se había intentado transferir las instituciones terciarias de Comunicación Colectiva, Servicio Social, Bellas Artes, Antropología Escolar y Ciencias Aplicadas a la Industria a la

20 En 1954 el Gobierno Provincial, bajo Carlos Evans, compró el 51% de las acciones de Bodegas y Viñedos Giol al Banco Español del Río de la Plata, para regular el mercado vitivinícola y apoyar a las cooperativas y en 1964 había pasado totalmente a manos del Estado provincial.

jurisdicción de la Universidad Nacional de Cuyo (Legislatura de Mendoza, 1973).²¹ Cuestión que venía a responder a la ampliación y diversificación de carreras que le podía permitir recrearse luego del desmembramiento sufrido con la división en tres universidades: Mendoza, San Juan y San Luis. En la última había quedado la Facultad de Psicología y Pedagogía, y era una de las recriminaciones que el grupo de historiadores le manifestó a Segovia, quien había respondido justamente que el Ministerio de Educación, a pedido de la intervención, había firmado la creación de las carreras de Pedagogía, Psicología, Educación Diferenciada y Periodismo, favorecida por la posibilidad de transferencia mencionada (Circular 51, 1974). Incluso, el tema fue tratado con anterioridad en un informe de Oscar Salomone y Mirtha Baleztena de Salomone, quienes llegaron a proponer la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Salomone y Baleztena de Salomone, 1973). Más aun, el comunicado de Carretero hacía hincapié en lo que fue la preocupación prioritaria: el cambio profundo en el sistema de enseñanza-aprendizaje, que a su vez abarcaba lo curricular. Se había iniciado en 1968 cuando el Estatuto, en sus artículos 6 y 7, establecía las «unidades pedagógicas» (Universidad Nacional de Cuyo, 1974, p. 26).

En el lapso del año de intervención, se afianzaron los vínculos de la universidad, a través de convenios y actividades conjuntas, con el gobierno de la provincia, la Confederación General del Trabajo y con algunas universidades latinoamericanas, entre ellas: San Marcos de Lima, Autónoma de México, San Simón de Cochabamba y Católica de San Gregorio en Quito (35-38). También, se hizo efectiva la reincorporación de los docentes separados por razones políticas o gremiales, inclusive antes de que quedara establecido por la ley 20654, con la resolución 531 y 1032/73, e implementado en un acto simbólico realizado el 17 de octubre (40). A su vez, se suspendió la aplicación de la ordenanza 80/68 sobre cobro de aranceles a los alumnos y las resoluciones que se habían dictado al respecto. Por tanto, se dejó sin efectos la reglamentación del artículo 90 de la ley 17245 (45). El propósito perseguido era, junto con el ingreso irrestricto y la ampliación del sistema de becas, «una universidad abierta al pueblo sin limitaciones fundadas en la condición socio-económica de los aspirantes» (1974). En cuanto a esto Darcy Ribeiro había señalado:

21 El acuerdo, finalmente, no logró concretarse debido a objeciones en el Senado provincial.

Repetimos varias veces que nuestra meta, aunque lejana, debe ser la de abrir la universidad a la totalidad de los jóvenes de cada generación. En efecto, la democracia liberal, en la primera etapa de la revolución industrial, extendió la escolarización primaria a toda la población; en la segunda, difundió la educación en el nivel medio, aunque solo lo haya hecho en los países desarrollados y autónomos. Ahora, las fuerzas renovadoras de la nueva revolución tecnológica –la termonuclear– prometen abrir a toda la juventud de los países avanzados, la posibilidad de ingreso a la universidad (...) El reto es tan grande, que solo puede enfrentarlo una revolución social profunda, razón por la que, para nosotros, la revolución es el único camino (Ribeiro, 1974, p. 242).

En tanto, el último discurso de Perón había sido el 12 de junio de 1974 en Plaza de Mayo frente a una concurrencia mucho menor que la anterior. En esa ocasión se refirió, en un intento de conciliar posiciones, a los que pretendían desviar los objetivos del Movimiento hacia la izquierda o la derecha (Perón, 2011b). Su voz se escuchaba cansada, así y todo había salido una vez más a respaldar el «Pacto Social», sin embargo el proyecto tambaleaba «y con él, con igual intensidad, tambalea la salud del caudillo» (Horowicz, 2005, p. 279). A propósito, Enrique Dussel (Entrevista personal, 2006), dice: «(...) es evidente que ningún movimiento revolucionario de cambio en la historia dejó de tener una persona. Que Napoleón, que Bismark, que Mao Tse-Tung, que Ho Chi Minh, Fidel». También Paulo Freire hacía referencia al tema en su *Pedagogía del oprimido* (1999, p. 210): «Las masas populares necesitan descubrirse en el liderazgo emergente y este en las masas. En el momento en que el liderazgo emerge como tal, necesariamente se constituye como contradicción de las élites dominadoras». Por eso, aunque el Perón del regreso era, para Dussel (2006), un líder fetiche, longevo, incapaz de resolver aquella contradicción que le comunicaban las masas (Freire, 1999), con su muerte el 1º de julio:

Morían muchas cosas sin que naciera ninguna: moría el proyecto de impulsar el crecimiento autónomo de la sociedad argentina sin romper los límites del capitalismo y con absoluta prescindencia de su posibilidad efectiva; moría el sueño del «pacto social» que parlamentarizaría el enfrentamiento entre trabajadores y empresarios, para volver innecesario el golpe de estado; moría el horizonte de un país relativamente próspero y relativamente capaz de satisfacer, tal cual era, los requerimientos esenciales de buena parte de sus integrantes y las aspiraciones irrealizadas de todos los demás; moría el canal que había absorbido – sea por participación directa, sea por oposición sistemática – las energías de los que intentaron dibujar un país diferente. Es decir, todo lo que existía estaba herido de muerte, sin que la muerte de lo existente se tradujera – directa, puntualmente – en la vida de lo por existir (Horowicz, 2005, p. 282).²²

22 En cursiva en el original.

Había muerto el progenitor del peronismo (Dussel, 2006). Envar El Kadri, testimonió en el documental *Cazadores de Utopías* (Blaustein, 2006) que ellos, la Juventud Peronista, lo que Perón llamó la «juventud maravillosa», tenían una relación de sentimiento, no era un vínculo de tipo marxista-leninista: «Nosotros lo puteábamos al viejo, decíamos, pero era con el cariño del hijo que se enoja con el padre (...)». En aquel film, René Clavijo, del Movimiento Villero Peronista (MVP), se lamentaba:

Ahonda más la crisis de conducción porque cuando perdemos al General, perdemos la pequeña luz de esperanza, de profundizar los cambios, que muchas veces, en muchas noches, en muchas reuniones, nosotros discutíamos y proclamábamos como un llanto eterno. Ese momento, al saber la muerte del General, no había consuelo, no había nada que pudiera revertir esa situación, no había esperanza, ¡qué íbamos a esperar! ¿Cuál iba a ser el futuro nuestro? (2006).