

DICTADURA Y EDUCACIÓN

-TOMO 1-

Universidad y Grupos Académicos
Argentinos (1976-1983)



CAROLINA KAUFMANN (DIR.)

C. Kaufmann / D. Doval / C. Godoy / C. Suasnábar

Colección Studio, n. 6

Serie Educación, n. 6

Edita

FahrenHouse
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 o no comerciales.

I.S.B.N. (del presente volumen): 978-84-944804-7-8

I.S.B.N. (de la obra completa): 978-84-944804-8-5

Título de la obra

Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)

Directora de la obra

Carolina Kaufmann

Autores de la obra

Carolina Kaufmann, Delfina V. R. Doval, Cristina Godoy, Claudio Suasnábar

Edición al cuidado de

José Luis Hernández Huerta y Alba María Gómez Sánchez

Cómo referenciar esta obra

Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía
JNB - Historia de la Educación

Fecha de publicación: 01-07-2017

La presente edición es una versión revisada y ampliada de la publicada en papel en 2001 por © Miñó y Dávila (Argentina) (ISBN 84-95294-24-9), dentro de la Colección de Historia Latinomaericana.

Comité científico de la Colección Studio

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); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); 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)

*A mi padre,
David Gorfinkel,
siempre presente*

*A mi madre,
Celina Kraffchik Gorfinkel,
in memoriam*

*A Ovide Menin y Cristina Gigi Godoy,
in memoriam*

página intencionadamente en blanco

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción a la edición de 2017 <i>Natalia García</i>	9
Prólogo <i>Claudio Lozano Seijas</i>	15
Agradecimientos	21
Introducción <i>Carolina Kaufmann</i>	23
Capítulo 1 Silencios inviables. ¿Investigar en la historia educacional reciente? <i>Carolina Kaufmann</i>	31
Capítulo 2 Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro <i>Cristina Godoy</i>	61
Capítulo 3 Las Comisiones Asesoras en Dictadura. La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) – Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina <i>Carolina Kaufmann</i>	95

Capítulo 4	
Una escuela de pensamiento. Universidad y dictadura: un estilo de vida misional	
<i>Delfina Doval</i>	125
Capítulo 5	
La Siberia rosarina. El Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) – CONICET-UNR, Argentina (1977-1983)	
<i>Carolina Kaufmann</i>	149
Capítulo 6	
Revista Perspectiva Universitaria. Voces disidentes en dictadura	
<i>Claudio Suasnábar</i>	179
Posfacio	
<i>Carolina Kaufmann</i>	213
Sobre los autores	219

No podemos dominar el pasado más de lo que podemos deshacerlo

Hannah Arendt

«He hecho esto», dice mi memoria. «¡Imposible!», dice mi orgullo, y permanece inflexible. En fin de cuentas, la memoria es la que cede

Friedrich Nietzsche

Causó risa al Licenciado la simplicidad del Ama y mandó al Barbero que le fuese dando de aquellos libros de a uno, para ver de qué trataban, pues podía ser hallar algunos que no merecieran castigo de fuego.

-No - dijo la Sobrina -; no hay que perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores: mejor será arrojados por las ventanas al patio, y hacer un rintero dellos, y pegarles fuego; y si no, llevarlos al corral, y allí se hará la hoguera, y no ofenderá el humo.

Miguel de Cervantes Saavedra

página intencionadamente en blanco

INTRODUCCIÓN A LA EDICIÓN DE 2017

Natalia García

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Han pasado dieciséis años desde la primera publicación del Tomo 1 de *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*; ciertamente, no lo parece. Y no va en ello mera percepción temporal, sino la mejor cualidad de este tomo: su plena vigencia¹ y esa dosis necesaria de hospitalidad intelectual a quien se asoma al periodo más cruento del pasado argentino y latinoamericano. Desde aquella aparición (2001), sus páginas circulan en las instituciones de formación docente o se inscriben como bibliografía obligatoria en la mayoría de los programas de las cátedras universitarias de Historia y Política de la Educación Argentina. En un rasgo harto singular, su proyección también alcanza al ancho campo de las ciencias sociales sorteando la tradicional dificultad de dialogar con disciplinas externas al ámbito de la educación. Así, si de Dictadura² se trata, la obra dirigida por Carolina Kaufmann resulta ineludible para noveles estudiosos o eruditos investigadores. Este es precisamente el tipo de vigor que desdibuja el tiempo transcurrido, invitándonos a cifrar su devenir y el de una comunidad

¹ En esta versión 2017 se han agregado datos de publicaciones que en el año 2000 estaban en prensa.

² «Con mayúscula –tal como sostiene Kaufmann esta obra–, cargándola de toda la fuerza semántica que le corresponde, asignándole su singularidad e identidad precisa; no sólo porque no es posible equipararla con las dictaduras que le precedieron, sino por la magnitud del genocidio perpetrado» (p. 25).

académica que asimismo espeja qué ha podido el saber en esta delicada materia.

En tal sentido, es válido recordar los estudios que amanecían con las primeras luces de la democracia en 1983. A la sazón traccionados por la necesidad de evaluar los efectos del terrorismo de Estado sobre las escuelas argentinas, prioritariamente se concentraron en una medición sistémica, cuantitativa y cualitativa, de los impactos de las políticas aplicadas desde el 24 de marzo de 1976. Entretanto los estrados judiciales del «Nunca Más» sentaban en el banquillo a la Junta Militar responsable de miles de encarcelamientos ilegales, muertes y desapariciones forzadas, las pioneras publicaciones de la década del '80 informaban sus propias catástrofes educativas.

Bajo la influencia teórica del marxismo gramsciano, en ellas resultó evidente el potente carácter excluyente de la (otrora prestigiosa) educación pública en términos de acceso y/o permanencia, igualmente agravados por un profundo deterioro en las condiciones de vida en general que acabó por gestar circuitos pedagógicos diferenciales según los sectores sociales, en claro detrimento de las clases populares. En sintonía, se subrayaba el corrimiento del Estado educador en un sensible viraje hacia el principio de subsidiariedad, tanto por vía del retraimiento financiero como por la intensificación de terceros co-educadores, preponderantemente asignados a la Iglesia católica, la familia nuclear y sectores privados.

Por otro lado, y aunque mejor elucidado en trabajos posteriores, estas primeras exploraciones dieron cuenta del empobrecimiento y/o vaciamiento de contenidos socialmente significativos en las variantes depuradoras de espacios curriculares, y/o tras sistemáticas censuras bibliográficas. Parcialmente, también se dataron los procesos sobre el control y expulsión de gran parte del cuerpo profesoral en todos los niveles y modalidades de aprendizaje, al tiempo que se registraron aluviones de prescripciones moralizantes sobre la expresividad física y conductual de niños y jóvenes.

Sobre lo último, ya se explicitaban las limitaciones epocales en un orden teórico y metodológico. Esto es, se reconocía cierta crisis instrumental en los legados estructuralistas, que desde ya desbordaba al ámbito disciplinar y el caso argentino, pero sumando problemas locales menos coyunturales en políticas de accesibilidad documental y registros del testimonio oral. Ello así, desde las endebles estadísticas educativas dejadas por las inconstantes gestiones ministeriales, hasta la posibilidad de dar con observables empíricos que aproximarán rastros de las recepciones y resignificaciones en un terreno institucional, más allá de las explicaciones ofrecidas por la cultura del miedo.

En gran medida, lo anterior cristalizó la representación de un proyecto autoritario limitado a un comportamiento reactivo que produjo una suerte de corte y partición de realidades vividas entre escuela y sociedad. En esta variante, incluso se caracterizó a los establecimientos educativos como espacios medianamente autónomos. De alguna manera, con ello se abrió una pausa en la marcha investigativa, o sin más, se detuvo en lo que en rigor era un nudo fundacional pero inicial.

Sutilmente, dicho paréntesis empalmó con el final de una década sacudida por una inédita (e igualmente repetida) debacle político-económica. Inmediatamente, sobrevino el consabido ciclo neoliberal que se extendió en todo el continente, según la aquiescencia de los gobiernos que acogieron los mandatos del Consenso de Washington. Esto mismo tuvo su correlato en la agenda de los DD.HH. en Argentina, traducido en un pacto de silencios e impunidad tejido desde las más altas esferas del Estado y que pervivió durante toda la década del '90 sólo resistida desde las prácticas militantes de organismos emblemáticos que nunca cesaron en la condena de tanto olvido e injusticia.

No obstante, la historiografía educativa se potenciaba en su talante académico e institucional naciendo la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1996). Positivamente, aquello fue un espacio vital para toda una generación de investigadores cuyas vidas se vieron tajeadas por el terrorismo de Estado, al tiempo que punta de lanza para jóvenes que se tornaron discípulos de los ex emigrados. Paulatinamente, la comunidad se enriqueció con la incorporación de profesores agrupados en cátedras de universidades localizadas en diferentes regiones del país.

En esta etapa de profesionalización del quehacer disciplinar, el estudio del pasado educativo fue conformando una agenda temática especialmente interesada en el mundo escolarizado. Desde variados fenómenos pedagógicos, didácticos e institucionales, se evaluaron las funciones políticas de los establecimientos educativos atendiendo preponderantemente a los roles de agentes y actores de cada gobierno de la educación, e intentando identificar rupturas y continuidades epocales deconstruyendo genealogías y tecnologías del poder. En tal sentido, se visibilizaron corrientes pedagógicas y/o experiencias situadas «normalizadoras» que lo fortalecieron, u otras genéricamente denominadas «alternativas» que lo resistieron. En ocasiones, se descubrieron prácticas y voces de protagonistas hasta entonces desconocidos.

En dicho marco, emergieron valiosas producciones y colecciones que atravesaron periodizaciones y heterogéneas geografías, pero que apenas

escudriñaron los años de la última dictadura. En rigor, el saturado registro de los autoritarismos sobrevoló los paisajes históricos en eclécticos usos de la larga duración. Bajo un particular tono ensayístico, el campo se expandió imantando sincrónicas ideas, rasgos de las mentalidades y configuración simbólica de sujetos pedagógicos, dejando en un segundo plano lo propiamente acontecimental.

Desde estas luces y sombras, *Dictadura y educación* tuvo el doble mérito de ingresar decididamente al período en un registro epistemológico y metodológico notablemente ordenador, que por lejos reactivó alguna temida tradición vetusta y monolítica. Muy por el contrario, las declaradas zonas fronterizas y empalmes disciplinarios (filosofía, historia y educación), promovieron nuevos saberes desde una renovada mirada que se desplazó dialécticamente desde el alto plano castrense a la carnadura material y simbólica de la Dictadura en lo particular de sus vínculos civiles afincados en grupos académicos universitarios. A su tiempo, tal productividad permitió consolidar genuinas líneas de investigación.

Con la benévola contemplación del tiempo transcurrido, pocas dudas quedan respecto del impulso que generó esta publicación no sólo por los resultados alcanzados, sino en la diversidad de objetos delineados y en las perspectivas trabajadas bajo la tracción de la crítica postmoderna y la denominada «vuelta al sujeto», como bien lo anticipaba Lozano Seijas en el prólogo de la edición 2001. También allí se declaraba su potencia hermenéutica en tanto «historia integrada», rasgo que también cobra hondura en virtud de los puentes que trazó con flamantes regiones del saber activados por la definitiva llegada de los historiadores y el franco desarrollo de la Historia reciente como campo especializado en las décadas del '60 y '70.

En otras palabras, los vacíos entrevistados y las prácticas fragmentadas, también comenzaron a saldarse en tanto el libro contemporizó con los acalorados debates en torno de la historia oral y el ordenamiento documental de los archivos de la represión. Así, se dejó nutrir por múltiples interpelaciones contextuales de orden político, sociocultural e incluso jurídico, atestiguado en la temprana incorporación del nombre del crimen histórico: genocidio.

Los tres tomos de *Dictadura y educación –Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)* (2001); *Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* (2003); y *Los textos escolares en la historia argentina reciente* (2006)– constituyeron una parte cardinal en la apertura de un tiempo auspicioso para la producción académica, incluso adelantándose a las prontas decisiones estatales en materia de promoción

científica y políticas de las memorias demandadas por Kaufmann en lo que llamó «el fin de los silencios inviables». Por estos días, esas breves páginas aún se inscriben como una agenda que nos desafía y un mapa fecundo para quienes intentamos ofrecer algunas respuestas.

Rosario, 2017

página intencionadamente en blanco

PRÓLOGO

Claudio Lozano Seijas
Universidad de Barcelona. España

En los casi veinte años transcurridos desde la recuperación de la democracia en algunos de los países de América Latina –como por ejemplo Argentina–, la evolución de la historiografía educativa ha sido espectacular. La libertad, las nuevas generaciones de docentes e investigadores, el debate público acerca de las difíciles circunstancias de las transiciones políticas, la modificación del marco jurídico-legal de las políticas educativas y la pregunta –persistente y nunca debidamente respondida– acerca del futuro del continente han contribuido a producir esa Nueva Historia de la Educación, que se ha venido haciendo con las categorías habituales de la renovación historiológica e historiográfica del fin de siglo.

Los interrogantes por las nuevas historias de la educación: de la infancia, de la alfabetización, de los sistemas educativos, de las ideas pedagógicas (el pensamiento pedagógico y las ideologías educativas), de las disciplinas escolares, de la política y de la legislación educativa, de la escuela y la escolarización, de la estadística escolar, de la educación de las mujeres, del currículo, del espacio y del tiempo escolar..., etc., están dando lugar a propuestas no fragmentadas (como esa enumeración podría inducir a creer) sino de reconstrucción de una historia integrada de la educación, construida también con las aportaciones asumibles de la crítica postmoderna y el postestructuralismo; esto es, la vuelta al sujeto, las prácticas discursivas, las nuevas gramáticas, el giro lingüístico...

Se trata de una nueva propuesta, que la práctica historiográfica ratificará o modificará, pero que ya está produciendo el efecto benéfico de someter a crítica algunas de las categorías centrales de la historiografía liberal y marxista clásicas, así como de las escolásticas posteriores: la foucaultiana, la del «fin de la Historia» y la neoliberal —especialmente estas dos últimas—. Por ello es tan interesante publicar hoy y aquí —en Argentina y España, en Latinoamérica— esta investigación sobre Dictadura y Educación, dirigida por la Prof. Carolina Kaufmann.

* * *

Sobre aquellas líneas maestras de la Nueva Historia de la Educación Latinoamericana, gestadas entre 1970 y 1997, en un lapso que bien podría denominarse «de Freire a Freire», se han trazado hitos y coordenadas que definen para siempre el futuro de nuestro campo de estudios.

En 1970 se publica *Pedagogía del oprimido*, misma fecha del célebre discurso de Illich a los maestros bolivianos: «En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?», junto con el dato capital de la publicación de *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*, de Jaime Jaramillo Uribe, en Colombia.

Podrían incluirse, además, los siguientes acontecimientos como hechos relevantes o trasfondo político-social sobre el cual estudiar la evolución de la pedagogía latinoamericana:

- El proceso peruano, desde 1968, que producirá *La educación del hombre nuevo*, de Salazar Bondy.
- Tlatelolco, que rompe con el lopezmateísmo y el heroísmo, y obliga a revisar desde los cimientos el legado de la Revolución y la apelación retórica a su incumplimiento en el terreno educativo y cultural.
- La oposición a la dictadura militar en Brasil, que generará una discusión, investigación y aplicación de políticas educativas que, sobre el fondo de la obra freireana, convertirá a ese país en un laboratorio de políticas sociales cuando, a mediados de los '80, recupere la democracia. El Foro Social de Porto Alegre, de comienzos del 2001, es su verdad y su metáfora.
- La tradición centroamericana, sobre la épica de la paz costarricense, la revolución sandinista y la lucha por la paz desde 1954.
- La política educativa en Chile, desde los años finales de la administración Alessandri a la Unidad Popular.

- El Proyecto Principal y su desarrollo, especialmente en los países andinos, que convocó a tantos educadores de los '60 y los '70.
- El Tercer Peronismo, y particularmente la breve presidencia de Héctor J. Cámpora, que tantas expectativas despertó, sometiendo a crítica la tradición pedagógica, que se abre a América Latina.
- La constatación de que de la Cuba de comienzos de los '70 no surgiría ninguna novedad pedagógica. El Caribe es mudo en esta historia: Santo Domingo desaparece pedagógicamente durante la época Balaguer, y Puerto Rico, apagadas las luchas por su emancipación educativa, aguarda prácticamente hasta 1989, el Sesquicentenario de Hostos, para volver a hablar y escribir de Pedagogía.
- Ecuador, Bolivia y Paraguay, aparentemente inexistentes y marginados. Los ecuatorianos acogen a exiliados del continente, de cuya experiencia nacen líneas de investigación en Historia de las Ideas; la Bolivia posterior al Código de la Educación, en plena dictadura, organiza alternativas pedagógicas en confluencia con el pensamiento de Antonio Gramsci.
- El movimiento de Barbados.
- De 1973 data la obra del Prof. Emilio Uzcátegui, *Historia de la educación en Hispanoamérica*.
- En 1981 nace en México –en el exilio– el proyecto *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina*, dirigido por Adriana Puiggrós.
- En 1984, Gregorio Weinberg publica *Modelos educativos en la Historia de América Latina*.
- En 1984 se publica la investigación de Aline Helg, *Civiliser le peuple et former les élites. L'éducation en Colombie, 1918-1957*, editado en Colombia en 1987.
- En 1992 se reúne en Santafé de Bogotá el Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana.
- En 1994 se pone en circulación una *Declaración pública de investigadores y docentes de Venezuela y Colombia sobre aspiraciones comunes en Educación y Pedagogía*.
- En 1995 se publica el tomo I de una *Historia de la Educación Iberoamericana*, coordinado por A. Puiggrós y C. Lozano.
- En 1996, Miguel Soler Roca publica su monumental *Educación y vida rural en América Latina*.

* * *

Países como los centroamericanos –con excepciones– han vivido terribles procesos autoritarios recién culminados en los últimos años con frágiles acuerdos de paz que la realidad desmiente día a día. Brasil, Uruguay, Chile, Argentina han vivido durísimas dictaduras cuya historia está aún, en la mayoría de los casos, por escribirse. Tal vez sea Chile el país cuyos historiadores de la educación han sentido la necesidad acuciante de hacer de la de la dictadura la «historia del tiempo presente», para no perderla, para que el proceso de la transición democrática no arruinase la memoria histórica, como ha sucedido en España, por ejemplo.

En 1997, la editorial Galerna acababa la publicación de la monumental *Historia de la Educación Argentina*, coordinada y dirigida por Adriana Puiggrós. Sus volúmenes VII y VIII atravesaban cronológicamente el período brutal del eufemísticamente denominado «Proceso de Reorganización Nacional», de 1976 a 1983. No está escrita ahí, realmente, la historia de la educación bajo la dictadura militar.

Y hoy, cuando escribo estas líneas, un juez federal, Gabriel Cavallo, ha dictaminado la inconstitucionalidad de las leyes de indulto de los responsables políticos del terrorismo de Estado en aquellos años. Y el Gral. Videla permanece preso, acusado del secuestro de niños desde las instancias oficiales.

Es necesario escribir la historia de la dictadura y del exilio. Y de la reconstrucción de la democracia en un país tan importante como la República Argentina. De ahí la importancia del estudio que hoy presentamos a los lectores: cómo funcionaba académicamente la dictadura, sus agentes, sus líneas de penetración, su «filosofía»... no desde la Escuela de Mecánica ni desde el Garaje *Olimpo*, sino desde la Universidad, aunque sea un contrasentido moral e intelectual. Cómo se crea y refunda una pedagogía de la dictadura, del control, de la purga y el exilio de los contestatarios y críticos. Y cómo se organiza la disidencia, aun en tiempos imposibles.

Carolina Kaufmann es una investigadora especialmente sensible y alerta en este tipo de estudios. Publicó en 1997, junto a Delfina Doval, un excelente e interesante libro: *Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo en Argentina (1976-1983)*, que a los españoles crecidos nos trajo reminiscencias de «pedagogías de la lucha ascética», «pedagogía perenne» y otras peligrosas monsergas.

Esta colección de Historia de la Educación Latinoamericana, que el esfuerzo y la generosidad del editor Pedro Miño pone al alcance de los estudiosos americanos y europeos, no podría tener mejores comienzos: la obra capital de Aníbal Ponce, por vez primera editada de forma conjunta (*Educación y lucha de clases / Humanismo Burgués, humanismo proletario...*), y esta indagación acerca de Universidad y dictadura en la Argentina infame.

página intencionadamente en blanco

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la Secretaría de Investigaciones Científicas, Técnicas y de Formación de Recursos Humanos de la Universidad Nacional de Entre Ríos (SCTyFRH-UNER) que ha financiado y continúa apoyándonos en todas las instancias del proceso de investigación. Asimismo nuestro especial reconocimiento a las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), a nuestros colegas y a los ya diez años que hemos transitado en ese espacio vital, que ha estimulado y estimula el crecimiento de sus integrantes. Agradecemos muy especialmente a las colegas Susana Barco de Surghi y Guillermina Tiramonti quienes generosamente han leído, comentado los borradores de este tomo y contribuido a mejorar los mismos. Nuestro reconocimiento a las reflexiones y sugerencias efectuadas al primer capítulo por Silvia Dubinowski. También agradecemos particularmente a los colegas, evaluadores internos y externos del Proyecto TIPHREA, en sus distintas instancias de *Informes de Avance* y *Final*, por sus constructivos comentarios. A todo el personal de la FCE-UNER; particularmente a Guillermo Henneken del Área Gráfica del Centro de Producción en Comunicación y Educación, quien supo plasmar nuestro sueño. Con particular afecto, nuestro reconocimiento al personal de planta administrativa de la FCE, quienes con calidez, nos brindan permanente asistencia técnica y facilitan nuestro trabajo.

Un agradecimiento especial a la editorial FahrenHouse, y en particular a José Luis Hernández Huerta, quien asumió el compromiso y la responsabilidad de publicar una segunda versión de esta obra.

Rosario, 2017

página intencionadamente en blanco

INTRODUCCIÓN

Carolina Kaufmann

Este libro se inscribe en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (en adelante UNER), Argentina. El eje que estructura el presente volumen nos centra en la temática de memorias históricas universitarias específicas que signaron el campo pedagógico comprendido entre los años 1976-1983.

Los capítulos que componen este tomo de *Dictadura y Educación*, corresponden a áreas problemáticas que se estudian en el Proyecto TIPHREA (*Tendencias ideológico/pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina*), investigación asentada en el Programa de Historia y Prospectiva de la FCE. La Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos de la UNER, financia la investigación, que se encuentra en su segunda etapa (2000-2002), correspondiente a *Educación, Dictadura y transición democrática*.

Los resultados parciales que se presentan, resultan un subproducto de TIPHREA (1ra. etapa; 1997-2000), cuyo *Informe Final* fuera remitido a la Secretaría de Investigaciones Científicas de la UNER, en mayo de 2000. La primera etapa de la investigación cumplió el objetivo de estudiar, analizar y profundizar en las tendencias ideológico/pedagógicas prevaletentes en la historia educacional de nuestro país, y –en menor medida– en países vecinos –durante las últimas dictaduras. Los objetivos particulares, se regulan de acuerdo a los distintos subproductos. TIPHREA consta de tres subproyectos. Ellos son, Subproyecto 1: *Militarización Educativa*; Subproyecto 2: *Estilos*

personalizados autoritarios en educación; Subproyecto 3: *Grupos académicos en la universidad*.

Nos permitimos subrayar que los subproyectos de nuestra investigación se despliegan en un plano analítico comunicado por zonas *fronterizas*, casi *indisciplinadas*¹, es decir, sobre los límites, empalmes, desplazamientos y cruces entre campos disciplinarios (filosofía, historia y educación). Metodológicamente², se apela a técnicas de enlace y articulación, provenientes de diversas vertientes analíticas (teoría de la ideología, crítica textual y análisis crítico del discurso ideológico).

En relación a este Tomo 1, subtítulo *Universidad y Grupos académicos argentinos (1976-1983)*, han sido convocados a participar, colegas de las Universidades Nacional de Rosario y de La Plata/Universidad Nacional de Quilmes. Así, la Licenciada Cristina Godoy, docente e investigadora de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de Rosario, a cargo del Seminario General de la Carrera de Historia «Historia y Ficción»; aporta su ensayo crítico *Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro*. Otra contribución a este tomo, ha sido realizada en el capítulo acerca de las *Revistas Perspectivas Universitarias (RPU) Voces disidentes en dictadura* del Licenciado Claudio Suasnábar, docente e investigador de las universidades de La Plata y de Quilmes integrante del equipo de investigación de la cátedra de Política y Legislación de la Educación. Ambos autores, no sólo contribuyeron con sus textos, sino también aportaron y comentaron borradores, así como también discutieron ideas sobre los restantes trabajos que componen este volumen. Los criterios de selección editorial adoptados en estos trabajos atendieron –además de la calidad– a su significación, representatividad y pertinencia en relación al Proyecto TIPHREA.

En síntesis, la organización del libro se estructura del siguiente modo. En *Silencios inviados. ¿Investigar en historia educacional reciente?*, se sistematizan y reelaboran algunas ideas presentadas en el Panel sobre «La historia de la educación argentina en la década del 70», realizado en la FCE-UNER, en setiembre de 1997. Versión previa y simplificada de este capítulo fue expuesta en el *Primer Encuentro Internacional sobre Memoria Colectiva*, organizado por la Comisión Provincial de la Memoria, en la ciudad de La Plata, Buenos Aires, el 26 de marzo de 2000. Básicamente, se ha pretendido

¹ Sobre las «miradas indisciplinadas», puede verse Pardo y Martín (1999).

² En relación a una síntesis sobre el conjunto de los elementos metodológicos, condiciones de realización, dispositivos conceptuales, bibliografía general y resultados parciales alcanzados del Proyecto TIPHREA, puede consultarse: Kaufmann (2000).

contribuir con algunos núcleos reflexivos que ahonden en las dificultades y potencialidades de investigar en la historia de la educación argentina centrada en los años correspondientes a la última Dictadura.

El ensayo crítico de Godoy sobre *Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro*, apunta a disipar, desde el análisis de la «historia de la memoria» –objeto novel de la historiografía internacional–, algunas telarañas que rodean una temática tan controvertida como la convocada en esta edición. La autora ahonda en los pliegues de la/s memoria/s, en las preguntas por la memoria y no soslaya el abordaje de la memoria y la justicia en registro de diálogo inconcluso. La hechura de este trabajo retoma aportes de otras esferas del conocimiento y perspectivas previas desarrolladas por la autora en *Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos del silencio?* (Godoy, 1999) y *El aula entra la memoria y la historia* (Godoy, 2000).

El capítulo *Las Comisiones Asesoras en Dictadura. La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) – Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina* se basa y profundiza en algunos ejes problemáticos abordados en mi tesis de maestría en educación, titulada: «El destierro de los libros. Dispositivos inquisitoriales en la FCE-UNER durante el *Proceso*» y ajustados en este apartado. Así, el capítulo se centra en el ámbito jurisdiccional de la UNER, y específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, durante los años de la Dictadura. Se profundiza en dos ejes analíticos: la creciente militarización en el ámbito universitario y el accionar de los grupos académicos nucleados en distintos espacios institucionales, fundamentalmente en la «Comisión Asesora» que entendía en materia de libros en dicha facultad. Versión previa de este capítulo ha sido publicada en *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)* (VV.AA. (1998).

Una escuela de pensamiento. Universidad y Dictadura: un estilo de vida misional, escrito por Delfina Doval, sistematiza investigaciones realizadas en el marco de TIPHREA, analizándose artículos sobre tópicos educativos publicados entre 1973 y 1983 en la revista *Mikael*. Se investiga en esta publicación en tanto constituye un lugar de observación relevante que nuclea y da cuenta de las redes y tensiones que subyacen en algunas prédicas universitarias del período. Se considera la línea rectora de Universidad que se propusiera desde la óptica confesional del catolicismo. También, se inquiriere sobre los vínculos establecidos entre esta publicación y aquellos grupos académicos constituidos en la FCE-UNER durante el período 1976-1983, en consonancia con los procesos paralelos de censura cultural/resacralización de que fuera objeto la educación y la cultura durante el mismo. Aspectos

parciales de este capítulo fueron presentados en las *XI Jornadas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Quilmes, 1999.

En *La Siberia rosarina. El Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) – CONICET-UNR, Argentina (1977-1983)* de mi autoría se investigan aspectos materiales, conformación, *modus operandi*, funcionamiento del «laboratorio didáctico» y publicaciones de uno de los grupos de investigación que proyectaron su accionar en el campo de las ciencias de la educación durante la última Dictadura. Su epicentro y núcleo de irradiación se establecería en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Rosario (UNR), situado en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Versión preliminar de este capítulo se presentó en las *XI Jornadas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Quilmes, 1999.

El capítulo *Revista Perspectiva Universitaria (RPU). Voces disidentes en Dictadura*, escrito por Claudio Suasnabáar tiene por objetivo reconstruir el derrotero del grupo de docentes e investigadores universitarios nucleados en torno a la *RPU*, a través de las modalidades y contenidos que asumió esta «disidencia intelectual», como también los tipos de intervención intelectual que se desplegaron en estos años oscuros de la vida nacional. Desde este campo problemático, el estudio de esta revista parece preeminente en la medida que, si por lado constituye una caja de resonancia del contexto político en que estuvo inmersa, por otro lado, también posibilita reconocer las tensiones internas y los distintos posicionamientos que asumieron este grupo intelectual. Lejos de reconstruir en un tono heroico los avatares de este segmento universitario, el capítulo aspira transitar los claroscuros de una experiencia, que en el límite de lo posible, intentaron hacer audible una voz de disidencia. Una versión preliminar de este escrito fue presentada a las *XI Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, organizadas por la Universidad Nacional de Quilmes en 1999.

El *Posfacio* retoma puntos centrales desarrollados en el texto, marcando algunos surcos y grietas que engarzan el hilo de nuestras búsquedas.

Desde el punto de vista a tratarse en este volumen, y en relación a la universidad, se acuerda con Kaplan (1994) cuando señala que multidimensional y multifuncional, ésta se constituye como poder ideológico, social y político, coproduciendo y garantizando condiciones de autonomía (relativa) y de libertad académica. Asimismo, se la reconoce como poder cultural, en el cual proyectos de dominio de diferentes grupos

intelectuales, organizan los controles del saber en cuanto a su producción y su contenido, a su distribución y uso. En este marco, la universidad operaría como legitimadora de los conocimientos y de sus productores, jugando un papel crucial en la producción y reproducción de las jerarquías cognoscitivas y sociales, en la estratificación y movilidad de la sociedad, de la cultura y del poder. Ahora, una disquisición más amplia sobre el particular, nos apartaría del objeto central de esta introducción.

Si bien el estudio sobre los grupos académicos universitarios argentinos durante la última Dictadura ha sido mencionado en trabajos provenientes de distintas perspectivas discursivas, el análisis y las respectivas inferencias se han efectuado mayormente desde un plano general y no centrado en estudios de casos específicos. Al mismo tiempo y en relación al campo de las ciencias sociales durante el período en estudio, se ha hecho mención a los rasgos generalmente más conocidos (Kovadloff, 1983, 1992; Sábato, 1996; Oteiza, 1985), citando a unos pocos. Esos rasgos dan cuenta del control del aparato estatal de docencia e investigación, vaciamiento de la investigación en las distintas universidades, restricciones y discriminaciones en la transmisión de los saberes académicos, tecnologías disciplinarias. Por otra parte, esos rasgos produjeron resultados quanti y cualitativos de alcance inmediato, tales como: acciones de destrucción del sistema universitario, supresión de facultades y carreras, instauración de cupos en el ingreso a las universidades, descenso de matrícula, medidas burocrático restrictivas, oscurantismo científico, represión intelectual, regresión del crecimiento académico, declive de la producción teórica y su consecuente irrelevancia en el campo nacional e internacional, entre otras.

En cualquier caso, los capítulos que integran este volumen pretenden contribuir a la comprensión del posicionamiento de ciertos núcleos intelectuales durante 1976-1983. Dicho de otro modo, nos ha interesado profundizar en las vinculaciones establecidas entre la última Dictadura argentina y la conformación de grupos académicos universitarios, constituyendo ésta la preocupación central de este libro. Nuestra lente analítica se ha centrado prioritariamente en los grupos académicos conformados en torno a la región litoral (Entre Ríos y Rosario), profundizando en el terreno de las responsabilidades intelectuales que les cupo a dichos grupos, no examinándose la situación particular de otros ámbitos universitarios. Nos permitimos subrayar que en todos los capítulos se ha pretendido priorizar la perspectiva que no desoye la función cognoscitiva de

la Historia cooperando en la conformación de la conciencia social, política e ideológica de las sociedades.

Finalmente, dos aclaraciones merecen puntualizarse. En primer lugar, como primer nivel de concreción en este apartado introductorio, y haciendo abstracción de las particularidades empíricas que serán abordadas posteriormente, diremos que entendemos los *grupos académicos* como aquellos grupos de poder que se conforman y nuclean en espacios funcionales singulares (universidades, facultades, institutos, centros regionales, comisiones asesoras, etc.) arbitrando juegos de poderes en el campo universitario. Campo, integrado por grupos intelectuales que despliegan microfísicas de poderes inherentes a la especificidad de los espacios universitarios y que están en permanente coexistencia/conflicto/consenso con estructuras de poder provenientes de fuera del campo universitario propiamente dicho. En relación a ello, y coincidiendo con varios autores (Bourdieu, 1983, 1994; Kaplan, 1994; Piña, 1996) resulta fácil advertir en el campo universitario como aquel terreno en el cual se presenta la pugna social, las tensiones y las luchas por conquistar el dominio de los saberes. Por otra parte, el modo en que los grupos académicos justifican el monopolio del poder va definiendo sus límites, estrategias y los procedimientos que emplean. En este tomo se ha pretendido avanzar en las mallas de poder (Foucault, 1992, 1993), es decir, en la localización de cada uno en las redes del poder y en su ejercicio. Asimismo, nos interesa destacar las dimensiones sociales de los grupos académicos centradas en dos de sus funciones ideológicas centrales (Fairclough, 1989; Van Dijk, 1998): formulaciones ideológicas y circuitos específicos de transmisión.

Adelantamos que no se busca, en esta introducción, agotar la caracterización de los grupos académicos, ni menos aún apelar a conceptualizaciones nominalistas, sino adelantar algunas notas distintivas que serán retomadas y profundizadas en el desarrollo del volumen.

En segundo lugar, y como primera aproximación al tema, ya en su expresión particular, diremos que sólo nos hemos ocupado de la historización de *algunas* de las condiciones de posibilidad que viabilizaron la conformación de grupos académicos durante el último régimen de facto. Así, en el desarrollo de los capítulos se presentan distintos niveles de concreción: en lo institucional, en lo burocrático-administrativo y en lo elaboración de formas de producción de pensamiento. Dicho de otra manera, se ha apuntado a profundizar en las articulaciones entre el proyecto político de la última Dictadura y ciertas tradiciones académicas representadas en el terreno universitario.

Sólo a efectos de síntesis, se enumera la constitución del corpus de este volumen, consistente prioritariamente en documentos oficiales, resoluciones de Consejos Directivo y Superior, dictámenes de Comisiones Asesoras, publicaciones oficiales, Revista *Mikael* y *Perspectiva Universitaria* (series completas), artículos periodísticos. Debemos aclarar que en relación a los *Anexos Documentales*, incluidos en distintos capítulos; más que aportar datos suplementarios y brindar precisiones documentales, pretenden extender el cuerpo central ampliando su horizonte analítico prospectivo.

Rosario, 2000

1. Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes*, 1(2), pp. 132-160.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Inglaterra: Longmann Group.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (11ª ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso* (4ª ed.). Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- Godoy, C. (1999). *Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos del silencio?* Rosario: Laborde Editor.
- Godoy, C. (2000). El aula entre la memoria y la historia. *Clío & asociados: La historia enseñada*, (5), pp. 76-111.
- Kaplan, M. (1994). Crisis y reforma de la universidad. In Rodríguez Gómez, R., & Casanova Cardiel, H. (Coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México: CESU-UNAM.
- Kaufmann, C. (2000). Reseña de Informe Final. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*.
- Kovadloff, S. (1983). *Argentina, oscuro país: ensayos sobre un tiempo de quebrantos*. Buenos Aires: Torres Agüero.
- Kovadloff, S. (1992). *La nueva ignorancia. Ensayos reunidos*. Buenos Aires: Rei.

- Oteiza, E. (1984). Algunos aspectos centrales en la cuestión universitaria en la Argentina de hoy. In Oszlack, O. (Comp.), *«Proceso», crisis y transición democrática* (Tomo 1) (pp. 124-135). Buenos Aires: CEAL.
- Pardo, M. L., & Martín Rojo, L. (1999). Con-fines del discurso. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 1(1), pp. 3-8.
- Piña, J. M. (1996). La universidad como un campo problemático. In AA.VV (Eds.), *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio*. México: CESU-UNAM.
- Sábato, H. (1996). Sobrevivir en dictadura: las ciencias sociales y la «universidad de las catacumbas». In Quiroga, H., & Tcatch, C. (Comp.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática* (pp. 27-58). Rosario: Homo Sapiens.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España: Gedisa.
- VV.AA. (1998). *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia.

CAPÍTULO 1

SILENCIOS INVIABLES. ¿INVESTIGAR EN LA HISTORIA EDUCACIONAL RECIENTE?

Carolina Kaufmann

Este capítulo pretende contribuir con algunos núcleos argumentativos, que ahonden en las dificultades y posibilidades de investigar en la historia educacional argentina reciente. En adelante, al referirnos a la última dictadura argentina (1976-1983), la nominaremos como Dictadura. Con mayúscula, cargándola de toda la fuerza semántica que le corresponde, asignándole su singularidad e identidad precisa; no sólo porque no es posible equipararla con las dictaduras que le precedieron, sino por la magnitud del genocidio perpetrado¹.

Ahora bien, reflexiones previas vinculadas con preocupaciones/ocupaciones que acompañan nuestra labor en la universidad², y con investigaciones que venimos realizando desde los tempranos noventa,

¹ En cuanto al genocidio considerado como destrucción sistemática de grupos sociales por motivos de distinta índole, puede consultarse Ternon (1995).

² Ya en el año 1985, introdujimos la problemática de las tendencias educativas autoritarias en el contexto histórico argentino, en el marco del *Núcleo Histórico-Epistemológico de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Desde el año 1990, incorporamos como uno de los ejes de la última unidad del programa de la asignatura *Historia Social de la Educación* (Universidad Nacional de Entre Ríos): Las tendencias pedagógicas autoritarias en el contexto europeo y latinoamericano (siglo XX).

facilitan una puerta de entrada a la problemática convocante. De hecho, a partir de la constatación efectiva de los trabajos³ producidos sobre el campo histórico educativo⁴ argentino durante 1976-1983, fundamentalmente a nivel de investigaciones provenientes de facultades y escuelas de educación de universidades públicas argentinas, nos preguntamos: ¿por qué no se profundiza sobre el campo educativo durante la Dictadura, aún con mayor grado de continuidad y frecuencia?

³ Nos preguntábamos sobre la reducida presentación de ponencias en eventos del área histórico-educativa, así como también la escasa y dispersa producción historiográfica educativa relativa al campo educacional durante la Dictadura (Kaufmann & Doval, 1997, pp. 15-16). El grado de desarrollo teórico-metodológico de la historia reciente como campo de investigación, o como lugar de confluencia disciplinar, sigue siendo exiguo. Agregamos, a efectos ilustrativos, nuevos aportes en el área. En el año 1997, la Facultad de Filosofía y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, publicó el libro de N. Filipa, *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina 1976-1983*, resultado de una investigación realizada en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad de San Juan durante 1986. Encontramos en la selección de resúmenes de investigaciones en las distintas disciplinas de las universidades nacionales, efectuadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, *I y II Seminarios de investigación para la Transformación Educativa*, Buenos Aires, 1997; se han individualizado los siguientes proyectos que focalizan sus indagaciones en torno a la transición del fin de la Dictadura con la etapa institucionalista: *Educación, Sociedad y política. La escuela privada en Entre Ríos 1976-1987* (finalización 1996), Universidad Nacional de Entre Ríos; *Diagnóstico y evaluación de la educación primaria en Entre Ríos. Período 1978-1994*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (finalizado en 1997); *Historia de la educación en Tucumán 1976-1994*, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (finalizado en mayo 1998). En la compilación efectuada por Puiggrós & Lozano (1995); R. Gagliano y C. Cao contribuyen con el capítulo «Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)». En cuanto a los Tomos 7 y 8 dirigidos por Puiggrós (1997), en ambos textos se encuentran capítulos que abordan temas y aspectos del campo educativo vinculado con articulaciones que se enmarcan en el contexto 1945-1985. En la actualidad, en el marco de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires y dirigido por la Dra. A. Puiggrós se está desarrollando el Proyecto UBACYT: «*Transformaciones culturales: historia reciente y futuro de la educación pública en Argentina desde 1966 hasta la actualidad*». Por otra parte, y centrado en la historia regional, en la Universidad Nacional del Comahue se está desarrollando el proyecto que dirige la Lic. M. Teobaldo: «*Ángeles o demonios...». Inspectores de ayer y de hoy. Perfil y funciones de los Inspectores en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén (1884-1999)*». En el marco de este proyecto, el Prof. Rolando Bel está investigando sobre «*Los Inspectores en la región Comahue (1976 – 1983)*». Recientemente, hemos tenido acceso a la tesis doctoral de M. Vergara (1997). Esta publicación, fundamentalmente se aboca al análisis de las narrativas de política militar que constituyeron los ejes del discurso educativo durante el período señalado. Reiteramos lo dicho en la Introducción a este tomo, acerca que el detalle de la producción publicada por el Proyecto TIPHREA-UNER (Kaufmann, 2000).

⁴ Sobre el campo científico como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, produciendo y suponiendo una forma específica de intereses, se sigue a Bourdieu (1983, 1994).

1. Desalientos y potencialidades

Para profundizar en este interrogante, cabe hacerlo desde distintas perspectivas. En este capítulo se ha optado por centrarnos en las condiciones de producción y circulación de los conocimientos (Bourdieu, 1994) en el campo de la historia educacional argentina reciente. Estas condiciones admiten un desglose analítico sólo como ejercicio expositivo, y a los efectos de visualizar el juego de fuerzas que definen la expansión o contracción de las mismas. Subrayamos los nexos, reciprocidades e inseparabilidad de ambos componentes.

En principio, desagregar los factores que obstaculizan la investigación en la historia educacional reciente deviene un ejercicio problemático. Así, en un sentido, su complejidad se articula con factores condicionantes no ajenos al marco regulatorio en el que se desenvuelven las políticas estatales⁵ del campo científico universitario argentino. Marco expuesto a las políticas nacionales que formalizan la política científica y tecnológica. En relación con lo señalado, y fundamentalmente en los años '90, estas políticas explícitas e implícitas han estado sujetas a una orientación regresiva en el gasto público sometido a mandatos políticos neoliberales periféricos, en concordancia con las propuestas y contratos de préstamos de las agencias internacionales de carácter económico, cuyos ejemplos más visibles lo constituyen el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial⁶. Prueba de tal regresión, estaría dada en la contribución marginal que Argentina destina a Ciencia y Técnica, y que es de aproximadamente el 0,31 % de su PBI, monto que sigue declinando en la actualidad.

Por otra parte, es sabido que los principales efectores de las actividades científicas y técnicas, tanto las universidades nacionales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) han desarrollado mayoritariamente sus programas de investigación dependiendo los criterios

⁵ Sobre la naturaleza «política» de la política científica y tecnológica, y sobre los impactos de las políticas estatales, puede verse Oszlack & O'Donnell (1995). Acerca de la heterogeneidad interna y externa de la institución universitaria y la necesidad de la autonomía institucional de las universidades garantizando la posibilidad de abrir líneas de investigación, se sugiere consultar Abramzon & Borsotti (1993).

⁶ Referencias al BM en relación a la universidad argentina, pueden verse en Oteiza (1993). En relación al estilo del FMI para *sugerir* las políticas para los gobiernos de América Latina, en función del poder que ejerce, remitimos al trabajo de Coraggio (1998). Acerca del «paquete» de políticas planteadas por FMI/BM, en articulación con un «modelo educativo», pueden verse Coraggio & Torres (1997) y Macilwain (1999).

de decisiones coyunturales y con un alto grado de imprevisibilidad. Pero no es este el espacio para profundizar en tales políticas que devienen en principio, y en el presente histórico, responsabilidad de la Secretaría de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva. Competencia compartida con otras Secretarías de Estado, como organismos garantes de la formulación de las políticas científicas y tecnológicas. Ni tampoco es el lugar para incursionar en la acción desplegada por los estados provinciales, las distintas universidades y sus organismos de promoción de las investigaciones (Consejos y Secretarías de Investigación o de Ciencia y Técnica) ni menos aún en la labor desempeñada por otras agencias sectoriales de promoción a la investigación, por caso la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica⁷, el CONICET, entidades intermedias o fundaciones sin fines de lucro que apoyan actividades de investigación, básicamente provenientes del sector privado.

De aquí, que sin pretender efectuar generalizaciones reduccionistas, diremos que si resalta a la vista, un primer nivel de dificultades vinculadas al campo político científico que viabiliza/obstaculiza las *condiciones materiales de producción intelectual* en las áreas diferenciadas de investigación. Ciertamente, resulta fácil constatar que el carácter exógeno del financiamiento universitario centrado en los recursos presupuestarios y materiales provenientes de organismos que otorgan subsidios para investigar, se ven signados por la exigüidad de una política de desarrollo sostenido que incide en la adjudicación y distribución del financiamiento económico: magros presupuestos y subsidios destinados a los proyectos, escasos cargos afectados a las investigaciones, bases bibliográficas y bibliotecas universitarias pobremente equipadas en muchos casos, limitados subsidios para organizar reuniones científicas, para asistir y presentar investigaciones en los congresos y promover el consabido intercambio intelectual y científico, congelamiento en los cargos existentes no incrementándose el número de plazas de investigadores y becarios con el consecuente resultado de no retención en los grupos de investigación de los recursos humanos formados en el reemplazo de los becarios egresados, etc. A lo anterior, hay que agregar el hecho de que la investigación universitaria debería contabilizar los costos de la formación de los investigadores, costos que se multiplican por la rotación frecuente de los miembros de los equipos de trabajo (Krotsch y Tenti Fanfani, 1991); situación que en raras ocasiones es observada en los presupuestos.

⁷ Véase Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (1999).

Y estas políticas a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior, agravadas como consecuencia no sólo del subfinanciamiento, sino de su continua reducción en los últimos años, concuerdan con las ausencias en las formulaciones de lo que Habermas (1986) caracteriza como *políticas de investigación* a largo plazo o una voluntad política instrumentada científicamente. Esa falta de instrumentación debilita las bases de una planificación, producción y transferencia adecuada. Por otra parte, Pérez Lindo (1995) sostiene que en Argentina no existen *políticas de conocimiento* sistemáticas ni un sistema congruente de gestión al servicio del desarrollo. Y, que tanto en la organización universitaria como en el Gobierno es necesario partir de las *políticas del conocimiento* que permitan determinar el valor de los proyectos, actividades y resultados de las instituciones universitarias. Estas políticas que apuntarían a la producción, organización y transmisión de los conocimientos científicos, implicarían la definición de estrategias académicas, la formación de recursos humanos, los mecanismos de transferencia de conocimientos, la articulación con las demandas e intereses sociales; entre otros aspectos (Pérez Lindo, 1989, 1998).

Desde otra óptica, es sabido que específicamente en el área de las ciencias humanas y sociales, las políticas estatales se traducen en primer término, por su alto grado de imprevisibilidad en la elaboración de una planificación global de crecimiento, ya sea en el mediano o largo plazo. En el caso de la historia educacional reciente, y centrándonos en las condiciones materiales de producción intelectual, es necesario alertar acerca de la importancia de asignar recursos adecuados que promuevan investigaciones en el área. En primer término, destacamos que resulta imprescindible la concreción de estrategias que no desestimen el desarrollo de investigación básica. Basta analizar, a modo ilustrativo, las líneas prioritarias para la investigación educativa que se promueven en el Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología (2000-2002) (Gabinete Científico-Tecnológico, Poder Ejecutivo Nacional, 1999, pp. 151-152) para comprobar la vacancia de impulso a investigaciones histórico/educativas en general.

Entonces, ¿qué decir de la historia educacional reciente? ¿O es que resulta innecesario indagar en la historia de la educación cercana así como también en los resabios del pasado y sus derivaciones sobre el presente y el futuro? En realidad, el beneficio en encarar investigaciones que profundicen sobre el campo educativo durante la Dictadura, lejos está de medirse en términos pragmáticos de utilidad inmediata. Estas investigaciones, más allá de sintetizar un compromiso ético, resultarían de una operatividad e

importancia creciente; ayudando a desamarrar *memorias* inmovilizadas y *desmemorias* intencionadas. *Des-memorias* voluntarias preformadas por la impunidad. Y en este punto, permítasenos agregar, que cabe *no olvidar* el *fragmento* de responsabilidad social que cabe a la historiografía⁸, a los profesionales de la historia y a los historiadores de la educación, quienes inscriben la historia en el orden de los saberes generados en el ámbito de la investigación. Por otro lado, si en todo proceso de investigación, interesa la transferencia de los ámbitos de investigación y desarrollo científico al campo de la formación de recursos humanos y de la docencia; más aún interesa la transferencia de esos saberes históricos en los planos de la docencia de la historia escolar. Por otra parte, ese itinerario de la transmisión, no es *privativo* de la historia, sino mandato social indeclinable. Páginas adelante se retomará la problemática de la transmisión de los saberes en la historia escolar.

Otro aspecto vinculado con la dimensión política de las condiciones de producción, pero no escindida de la dimensión epistemológica de la misma, se articula con lo que denomino *entramado de la desmemoria*. En este entramado se conjugan múltiples hilos. Por un lado, el «enclave actoral» (Garretón, 1989), es decir los grupos, organizaciones y sectores, principalmente vinculados al pasado autoritario que continúan desempeñándose «reciclados» dentro del esquema democrático (Kaufmann, 1999)⁹. Este reciclaje puede darse asumiendo funciones docentes en Institutos de Formación Pedagógica, en escuelas secundarias, instituciones privadas, etc. y sin haber reconocido ni asumido su grado de compromiso pedagógico y responsabilidades durante el régimen cívico/militar¹⁰. Y sabido es, que este entramado de la desmemoria no es ajeno al juego de

⁸ En relación a la función cognoscitiva de la historia relacionada con su cometido educativo, acerca de la necesidad de autocomprensión histórica, sobre la función social de la historia cooperando en la conformación de la conciencia social, política e ideológica de las sociedades; y referido al riesgo que conlleva el confundir «historia» con «reconstrucción de la memoria», será retomado en el siguiente capítulo por Godoy. En relación a la responsabilidad social que le cabe a una historiografía educativa, pueden consultarse, entre otros: Cuesta Fernández (1998a, 1998b); y De Gabriel & Viñao (1997).

⁹ Por otra parte, y como resultante de este enclave actoral se fueron consolidando «grupos académicos», que operaron durante distintas etapas en la historia educacional argentina; ver capítulos siguientes.

¹⁰ En este punto, debemos mencionar el camaleonismo pedagógico que algunos actores institucionales han desarrollado en la Argentina de las últimas décadas. Camaleonismo pedagógico no ajeno a un oportunismo pedagógico, que posibilita ir mutando el discurso pedagógico de acuerdo a las circunstancias históricas por las que va atravesando el país.

responsabilidades intelectuales, corresponsabilidades, consentimientos, silencios complacientes, disidencias intelectuales y resistencias, que impiden o impulsan a establecer relevancias, seleccionar, organizar y elaborar datos del pasado cercano. En capítulos sucesivos de este tomo, se volverá sobre un plano concreto de responsabilidades (Vezzetti, 1998, 1999; Schmucler, 1995) individuales y compartidas en el campo educativo.

Por otra parte, aún subsiste la impronta del autoritarismo bajo la forma de la cultura del miedo, herencia que persistirá aunque haya concluido el régimen autoritario (Lechner, 1998). Cultura del miedo que no sólo resulta producto del autoritarismo, sino simultáneamente, la condición de su perpetuación. Según nuestro entender, esta cultura del miedo –aún no desactivada integralmente–, complica, cuestiona y *retarda* en muchos casos, el tratamiento de cuestiones referidas a nuestro pasado educacional reciente. Y de allí que, un gran desafío lo constituye el ahondar en los *entretejidos de la memoria y el miedo*, y cómo problematizar sobre ello, de forma tal, que los efectos del miedo se vuelvan conscientes, compartibles, materiales de reflexión y no bloques fosilizados e impenetrables. Este entramado de la desmemoria, ¿no sería abonado y según lo explica Adorno, con ciertas conexiones que aún se mantienen en la relación con el pasado traumático? Permítasenos recordar reflexiones de Adorno, efectuadas en 1959 y en relación a la Alemania post Auschwitz: «Es evidente que en la relación con el pasado laten muchos elementos neuróticos: gestos de defensa allí donde no se ha sido atacado; intensas pasiones en lugares que apenas las justifican realmente; falta de afección por lo más serio; no pocas veces incluso pura y simple represión de lo sabido o semisabido» (Adorno, 1998, p. 16). Gestos de defensa, intensas pasiones, desafecciones, represiones de lo sabido o semisabido, ingredientes sustanciosos que saborizan el *entramado de la desmemoria*.

No corresponde abordar en este capítulo, las circunstancias de aquellos investigadores que se autoexcluyen en la investigación acerca del pasado educacional reciente, por motivaciones personales de diferente índole, que interferirían en dicha práctica.

Paralelamente a lo tratado, otras circunstancias discurren entramadas a lo enunciado anteriormente, relacionándose con la específica *dinámica de la producción científica* y las *lógicas de producción y circulación de los conocimientos* generados en las universidades. Dinámica que conlleva niveles de conflictividad complementaria que suelen condicionar, restringir y desalentar las investigaciones en el campo. En algunos casos, las dificultades

serían del orden de lo burocrático-institucional, produciéndose ciertas *trabas administrativas institucionales* que restringen el acceso a las fuentes documentales regionales y/o distritales. En muchos casos, se tropieza con justificaciones institucionales que indican que la documentación no puede ser prestada a los lectores o se dan por «perdidas». En otras circunstancias, las fuentes han sido retiradas de los archivos¹¹ de los registros, de las oficinas y de las bibliotecas educacionales, ya sea casual o intencionadamente, alegando su caducidad temporal. También suele acontecer que no se cuenta con series completas de documentación (boletines oficiales, resoluciones, decretos, circulares, informes de inspectores de enseñanza, libros de actas, notas informales, etc.). Desde esta perspectiva, se constata un déficit de fondos documentales por cubrir, que en múltiples oportunidades impiden la contrastación efectiva de las hipótesis o un cruce real entre discursos y hechos. A esta situación, la caracterizamos como *lagunas documentales* que deberían ir siendo progresivamente colmadas.

También se da el caso de instituciones que aún guardan documentación de la Dictadura, inhabilitada en lugares que no son de acceso público (llámense bibliotecas u oficinas) y que retienen celosamente. Esta dificultad, la señalamos como el *miedo al archivo*, no ajena a esa cultura del miedo a la que hicimos mención en párrafos atrás. Entendemos los archivos, inseparables de una *memoria* y de instituciones que les otorgan autoridad, y al mismo tiempo, adquieren autoridad a través de ellos (Maingueneau, 1991), también entendidos como «lugar de trabajo» según lo señalado por Vidal-Naquet (1996). En este punto no podemos soslayar lo expuesto por Derrida, en cuanto a lo turbio y perturbador de la palabra archivo. Lo turbio que perturba y enturbia la vista.

[...] lo que impide el ver y el saber, mas también la turbiedad de los asuntos turbios y perturbadores, la turbiedad de los secretos, de los complots, de la clandestinidad, de las conjuras semi-privadas semi-públicas, siempre en el límite inestable entre lo público y lo privado, entre la familia, la sociedad y el estado, entre la familia y una intimidad aún más privada que la familia, entre sí mismo y sí mismo (Derrida, 1997, p. 97).

Ahora bien, indudablemente, la documentación pública reviste particular importancia en la reconstrucción del pasado educacional argentino reciente,

¹¹ El historiador J. Gelman (2000) hace hincapié en «Por una política de la memoria», la situación por la cual «[...] no existe una política de archivos en la Argentina, ni planes de corto ni largo alcance».

pero no constituye una circunstancia de importancia menor, el contar con archivos privados –no siempre disponibles–, que enriquecen las fuentes de información del período. Promisoriamente, en los últimos años y en forma espontánea, se van «encontrando» e incorporando valiosas fuentes que acrecientan el corpus analítico de las investigaciones y que posibilitan destrabar la difícil accesibilidad a los archivos. Bien sabido es nuestra débil tradición de rescate de los archivos y consecuente resguardo de la historicidad de lo educativo. Especialmente en este punto, sería ingenuo desconocer la inseparabilidad de las dimensiones políticas y epistemológicas vinculadas con las trabas burocrático/administrativas y su incidencia en las condiciones de producción.

Asimismo, y sin entrar en las reservas, resistencias y/o querellas de algunos historiadores profesionales a la hora de investigar sobre la Dictadura, mencionamos las carencias en las producciones historiográficas sobre Argentina en los últimos cincuenta años. En el próximo capítulo, Godoy se centrará en algunas de las motivaciones que han retrasado y retrasan la reflexión historiográfica sobre el pasado reciente, y sobre los aportes discontinuos en dicho objeto de estudio. Así, a las condiciones obstaculizantes señaladas en párrafos anteriores, y sin pretender entrar en las reservas, resistencias y/o querellas de algunos historiadores profesionales a la hora de investigar sobre la Dictadura, resaltamos las escasas producciones historiográficas sobre la historia Argentina en los últimos cincuenta años. Resultan altamente significativos los indicios abonados desde la *perspectiva teórica-metodológica*, centrada en la suma de ciertas divergencias teórico/epistemológicas¹² a la hora de definir si es posible o no abordar la Dictadura; cuestionándose si la misma puede ser objeto de análisis y comprensión

¹² Algunas de dichas carencias historiográficas ya fueran señaladas por Fontana (1998). En 1996, se publica una selección de los resultados obtenidos en la primera parte de un trabajo efectuado por Herrera, Herrera, & Lettieri (1996, pp. 159-206). En otro orden, estimamos que resulta vital compenetrarse del debate historiográfico acerca de las posibilidades y de la importancia de la historia oral, en el tratamiento de la historia reciente. Sobre el particular, puede verse, el número 20 de *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, número dedicado a los «Traumas del siglo XX» (Manfredi, 1998) número que incluye trabajos relevantes sobre historia oral. También puede verse: Joutard (1999). En cuanto a los Encuentros Nacionales sobre *Historia Oral*, realizados en Argentina, recordamos que, a partir del primero en octubre de 1994, organizado por el Instituto de Historia Social de la ciudad de Buenos Aires, La Fundación Otra Historia y el Centro de Estudios de Estado y Sociedad, ya se contó con una mesa sobre «Educación y Cultura» (Ravignani, 1994). En los posteriores Encuentros Nacionales, la problemática de la reconstrucción de la historia de la educación a partir de los testimonios e historias de vida de sus protagonistas, se instauró perentoriamente en la agenda.

histórica alegando su cercanía cronológica, sus efectos traumáticos y la implicación directa de los investigadores en los acontecimientos que se estudian¹³.

En definitiva, estas condiciones remiten al interior de la estructura del campo, a su delimitación y funcionamiento, a sus vacíos, a la tematización de algunos de sus problemas, a las metodologías y las teorías, a los ámbitos y estrategias de publicación; en definitiva al *campo de producción y circulación de los conocimientos*. Desde estos ejes y en el campo de producción historiográfico educativo, pueden agudizarse ciertas divergencias en virtud de algunas precariedades y fragilidades disciplinares pertinentes al mismo; como campo en proceso de consolidación (Ascolani, 1999a, p. 29)¹⁴. En este sentido, acordamos con Ascolani cuando sintetiza la situación específica de la configuración interna del campo profesional y de la historiografía educacional argentina hasta 1990, y que a nuestro entender ha variado insignificativamente hasta la actualidad:

La historiografía educacional argentina no ha logrado la suficiente vinculación con el debate historiográfico nacional e internacional, debido a tres fenómenos: a) decreciente interés de los historiadores –formados específicamente en historia– por el pasado educacional; b) autonomía del circuito de Historia de la educación con respecto a los circuitos académicos de la historia, puesto que ha creado canales propios de debate y publicación, y, porque además, la investigación, docencia y financiación depende del circuito académico de las ciencias de la educación; c) insuficiente difusión del conocimiento de las escuelas historiográficas en la formación de grado de los pedagogos, que en este momento constituyen la mayoría de los investigadores de Historia de la educación y de los investigadores universitarios de este campo de conocimiento.

¹³ Nos permitimos subrayar la pertinencia de reflexionar sobre la experiencia recorrida por países que han sufrido genocidios y dictaduras de distinto tenor y que han investigado sobre la incidencia de los mismos en sus respectivos sistemas educativos. A modo ilustrativo, citamos Eckert (1960), Aurin (1983), Peters (1995) y Mommsen (1989). Las autoridades suecas, buscando caminos para formar a los niños en la tolerancia y como parte del Proyecto *Living History* lanzado en 1997, han publicado el libro de los historiadores Bruchfeld & Levine (1998). Este texto de 100 páginas acerca del Holocausto, puede ser consultado en internet, editado en ocho idiomas en (www.levandehistoria.org/boken/spanska.pdf) y puede ser consultado sin restricciones. La autora de este trabajo facilitó a la Biblioteca del Proyecto Memoria, UBA, bibliografía específica y detallada centrada en las vinculaciones entre franquismo y educación, que pueden ser consultadas en la misma.

¹⁴ En otros artículos, Ascolani historiza sobre la génesis y posterior desarrollo de la historiografía educacional argentina. Sobre este tema remitimos a los siguientes trabajos: Ascolani (1998, 1999b, 1999c).

Por otra parte, esta dimensión epistemológica del campo, se articula con individualización de los «intereses» que suelen concitar las opciones en materia de qué problemáticas y temáticas investigar. Así, quizás convendría interrogarse, coincidiendo con inquietudes que se plantea Suasnábar y desde el presente inmediato, sometido a las opciones y presiones del campo profesional de los historiadores de la educación, ¿acaso no se impulsarán investigaciones en historia educacional reciente, porque otras problemáticas y temáticas más redituables académica y monetariamente, direccionan las agendas académicas? El gradual desplazamiento del marco institucional académico y de la actividad científica básica hacia modelos más orientados al mercado, a los servicios, a las asesorías ¿permitirá compatibilizar/reorientar las líneas de investigación en estos campos? A lo que agregaríamos otra inquietud: ¿las demandas y apetencias de las editoriales especializadas en temáticas educativas, se «interesan» en problemáticas de la historia educacional reciente? Interrogantes que nos remiten, en definitiva a cuestiones de política editorial y a estrategias editoriales¹⁵ sobre la base del potencial de ventas. En relación a estas observaciones; se podría avanzar pero nos eximimos de aventurar respuestas simplificadoras; ya que las mismas necesariamente deben dirimirse en diversos planos analíticos, no siempre relacionados con la historiografía educativa.

En otro orden de cosas, cabe destacar que, bien conocidos resultan las no siempre frecuentes y fluidas vinculaciones e inconvenientes comunicacionales entre los distintos equipos de investigadores que trabajan en áreas afines. Acercar las distancias es una tarea muy paciente, en vías de construcción, que sólo se va subsanando en los sucesivos y recientes encuentros disciplinares que se realizan con motivo de las *Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*¹⁶, *Jornadas Iberoamericanas de Historia de la Educación*¹⁷, *Encuentros de Investigadores en Educación*, *Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia*¹⁸ y otros eventos en el

¹⁵ Sobre la relación entre el proceso de mercantilización y la dinámica del capital cultural, se sugiere ver los textos de Apple (1987, 1989).

¹⁶ Destacamos que en setiembre de 1999 se realizaron las *XI Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, organizadas por la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, auspiciadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), formalmente constituida en 1995.

¹⁷ El *IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, se efectuó en la Pontificia Universidad Católica de Chile en mayo de 1998.

¹⁸ Dos eventos significativos en el área histórica, propicios para el encuentro e intercambio interdisciplinar, lo constituyen el espacio de las *Jornadas Interescuelas y Departamentos de*

área que están transitando por una etapa de afirmación. Fundamentalmente, eventos de corte multi e interdisciplinario (nacionales e internacionales) como espacios críticos aptos para agendar nuevas problemáticas, difundir las investigaciones, abrir los debates, polemizar, confrontar, discrepar y/o consensuar con los pares, elaborar nuevas propuestas. De cualquier modo, las potencialidades del campo, no son pocas. Sin dudas, resulta perentorio a la hora de abordar este inédito campo cognitivo, la conformación de auténticos equipos pluri e interdisciplinarios, en los que pudiesen participar conjuntamente investigadores e instituciones dedicadas a la investigación de distintas procedencias. En este punto, se destaca el valor intrínseco del carácter público de la coparticipación en la construcción de los conocimientos sociohistóricos, incapaz de fecundarse en procesos solipsistas. Y en este punto, volvemos a las condiciones políticas materiales que posibilitan u obstruyen la asistencia a encuentros académicos, que en definitiva impulsan no sólo la producción sino también la circulación de los conocimientos.

Ciertamente, también resultan de una productividad eminente los intercambios y cooperaciones académicas con investigadores de otros continentes y de distintas áreas disciplinarias¹⁹, que llevan tiempo investigando en problemáticas similares en sus respectivos países. En este contexto, y considerando los puntos desarrollados anteriormente ¿no sería ya tiempo propicio de promover una red de investigadores que pudiesen identificar áreas problemáticas, discutir estrategias y opciones teórico/metodológicas, a la hora de estudiar problemáticas vinculadas con la historia educacional reciente?

2. Silencios inviables

Es sobradamente conocido que la política cultural que signó la Dictadura, con su consecuente desmembración de las actividades académicas en las

Historia y las Jornadas acerca de la enseñanza de la historia. Los últimos encuentros fueron los de las II Jornadas *Los que enseñamos historia*, Universidad de Morón, 1998 y las VII *Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia* que se realizaron en la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén en setiembre de 1999. Del 23 al 25 de agosto de 2000 se realizarán las III *Jornadas* en la Universidad de Morón, Buenos Aires.

¹⁹ Tal es el caso del *Primer Encuentro Internacional sobre Memoria Colectiva*, organizadas por la Comisión Provincial de la Memoria, La Plata, Buenos Aires, del 24 al 26 de marzo de 2000, que ha reunido especialistas de campos afines, preocupados por las distintas memorias. En el marco del *Encuentro*, se han diseñado actividades para que pudiesen concurrir alumnos de las escuelas cercanas a la ciudad de La Plata. Uno de los Paneles del citado Encuentro, en el que participó la autora de este capítulo, fue: «La transmisión de la memoria: historia y educación».

universidades, retrasó la producción historiográfica educativa argentina durante el lapso que acaeció el régimen de facto. La revitalización de los estudios historiográficos, es una empresa que requirió y requiere no pocos esfuerzos. Pero, habiendo transcurrido diecisiete años de la culminación dictatorial, ¿no cabe ahondar en aquellos vacíos o silencios inviados, vinculados a la historia educacional reciente?

En relación a ello, se infiere que interrogantes suscitados en el campo cognitivo de la educación, y cuya extensión y profundidad no pretendemos saldar en estas líneas, faltan ser profundizados. Interrogantes que planteamos en términos de desafíos pendientes, tales como: ¿Cuáles fueron las políticas educativas implementadas por las sucesivas gestiones ministeriales (nacionales y provinciales) durante la Dictadura?²⁰ ¿De qué modo funcionaron las Comisiones Asesoras del poder educativo en los ámbitos provinciales y nacionales? ¿Cómo se implementó el proceso de exclusión y depuración ideológica en instituciones educativas concretas? ¿Qué características asumieron los estudios pedagógicos en las diferentes universidades nacionales? ¿Cuáles fueron las principales producciones pedagógicas del período? ¿De qué manera se fraguó la red comunicacional entre los distintos grupos de poder y los «grupos de interés académico?». Grupos en los que se pensó, planificó y concretó la represión intelectual, devienen como interpelaciones de una potencialidad no despreciable. En este tomo, aspiramos a aportar elementos que contribuyan a retomar algunos de los interrogantes señalados previamente.

Es cierto, por lo demás, el hecho concreto de que aún no se cuenta con trabajos historiográficos de la época que refieran a la etnohistoria o historia de la vida cotidiana en las aulas, ni a la intrahistoria institucional. Si se cuenta con investigaciones realizadas en otras áreas de las ciencias de la educación, cuya bibliografía específica ya hemos señalado en otros trabajos (Kaufmann y Doval, 1997, 1999). Destacamos la publicación de Susana Barco de Surghi (1982) en la que se investigan las prescripciones institucionales del rol docente, a partir de 148 circulares que totalizan 384 temas, llegadas a las escuelas primarias nacionales de la provincia de Córdoba en el período 1976-81. La misma autora, en un trabajo posterior, sostiene que:

²⁰ Se ha compulsado en distintas cátedras universitarias de *Política Educacional*, acerca de investigaciones y/o trabajos que profundicen en las diferentes gestiones educativas ministeriales (1976-1983), y que fueran realizados a posteriori de 1985; no obteniendo resultados positivos, hasta el momento de escribirse este capítulo. De reciente publicación en el plano de la política educativa durante esta etapa, puede consultarse: Palamidessi (1999) y Vior (1999).

[...] Muchos docentes efectuaron hacia afuera del aula los rituales demandados, y al interior de la misma constituyeron reductos de resistencia callada por su falta de coincidencia con el proyecto oficial. Algunos volvieron a viejas prácticas tradicionales; otros procuraron salvar la situación estableciendo relaciones ricas afectivamente con sus alumnos y otros buscaron modernizar sus prácticas estableciendo metodologías diversas –a veces contradictorias entre sí– en distintas áreas del conocimiento (Barco de Surghi, 1998, p. 152).

Por otra parte, si volvemos a los compromisos y débitos de abordar por la historiografía educativa, señalamos los aún vacíos documentales vinculados a los cotos de resistencia que se generaron en los espacios pedagógicos. Cotos de resistencia en un sentido amplio y no reducido al contexto áulico. Interesa conocer cómo operaron y sus estrategias de acción²¹. También resultan escasos los trabajos que investiguen sobre el periodismo estudiantil y las llamadas «revistas subterráneas» aparecidas en numerosos colegios. Según afirman Berguier, Hecker y Schiffrin: «Las revistas subterráneas aparecidas en diversos colegios, que alcanzaron periodicidad merced a los ingentes esfuerzos de los núcleos opositores –no más de una decena de estudiantes en cada caso, [...] fueron vasos comunicantes, canales expresivos y ámbitos de participación estable» (Berguier, Hecker y Schiffrin, 1986, p. 81).

Conviene recordar, que ya en 1983, Santiago Kovadloff decía: «Mientras la universidad esté consagrada a olvidar el país, nosotros desde las catacumbas, nos dedicaremos a recordarlo» y proponía en llamar «cultura de catacumbas» al trabajo creador, fuera del espacio universitario, que se nutría del contacto con pequeños grupos, de la polémica a media voz. Posteriormente, en 1984, Enrique Oteiza, haciendo referencia a la universidad argentina durante la Dictadura, destaca que la represión académica y cultural estimuló el surgimiento de una «universidad invisible» –de las catacumbas–, formada por miles de grupos de estudio, centros de investigación, centros culturales diversos generadores de cultura. ¿Por qué no estudiar acerca de las múltiples tramas de esa «universidad invisible»? En el último capítulo de este tomo, Suasnábar se detendrá en algunas polémicas «a media voz».

Además, falta avanzar en la materialidad de los actos de control ideológico y censuras, en los desmanes inquisitoriales (Kaufmann, 1997a, 1997b, 1998) operados en la Dictadura y su impacto en la cultura argentina contemporánea. Nos referimos a aquellas investigaciones que posibiliten

²¹ Sobre los aspectos centrales que estructuraron los procesos de perfeccionamiento y capacitación llevados a cabo en la jurisdicción de la provincia de Entre Ríos durante los años 1976-1983, está investigando la Prof. Delfina Doval en su Tesis de Maestría: *Los procesos de perfeccionamiento docente en la provincia de Entre Ríos (1976-1983)*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

conocer sobre lo acontecido en los micros contextos institucionales, en la memoria gremial de los docentes, los modos de enseñanza y aprendizaje, la memoria material de las instituciones educativas de nuestro pasado inmediato; ya resultan de un insostenible vacío.

En rigor, siguen resultando imprescindibles los estudios cuantitativos y cualitativos de la represión intelectual en las esferas académicas regionales²². Aún resultan escasas las investigaciones sobre el aparato universitario confesional²³ durante la Dictadura, en términos de apoyo presupuestario, subsidios, estrategias y rumbos de acción; resultarían muy interesantes. En definitiva, resta ahondar en fue la participación y las des/responsabilidades de los distintos poderes religiosos –de todos los credos y fundamentalmente de la Iglesia Católica– en relación al campo educativo.

Falta continuar auscultando aquellas voces que nos llegan a través de la documentación obrante en hemerotecas (nacionales e internacionales) (Kaufmann, 2001). Problemáticas centradas en la incidencia de los docentes/investigadores exiliados de la cultura académica argentina o la participación/exclusión de los estudiantes de la vida académica del país, –entre otros–, merecerían un tratamiento exhaustivo, donde el contar no se tornase solamente en una cuestión de «informar». Es decir, investigaciones que aportasen al conocimiento, análisis, comprensión y explicación del pasado educacional reciente, no sólo como un aspecto de la activación y recuperación de la memoria; si no también como impulso a diferentes escrituras/re-escrituras de lo acontecido.

De hecho, en la Argentina de comienzos del segundo milenio, a más de veinte años del inicio de la Dictadura, se hace imprescindible continuar avanzando en este campo en construcción, indagar sobre la historia educacional durante el régimen de facto. Escudriñar en sus alcances, su campo de articulación, sus analogías y disimetrías respecto a otros regímenes dictatoriales, siempre propiciando un entendimiento de esos saberes de manera progresivamente más profunda. Investigar sobre el pasado educacional reciente no significa –a nuestro criterio–, quedar fijados en el pasado; sino, contrariamente, impulsar la memoria, activarla y robustecer las memorias públicas.

²² Aunque las historias regionales o locales tengan su propio sello de identidad, no se aboga desde aquí una ruptura con la historia estatal-nacional, sino todo lo contrario; su articulación en ella.

²³ Interesantes inferencias, en el sentido apuntado en este párrafo, realiza Baruch Berocchi (1987). También puede verse: Mignone (1986).

3. La *investigación/enseñaje*²⁴ de la historia (educacional) reciente

En relación a la historia escolar, De Amézola (1998, 1999b) apunta:

En los contenidos básicos del EGB3 y –especialmente– en la educación Polimodal que ya se ha comenzado a implementar en las provincias de Córdoba y Buenos Aires, la historia reciente tiene una presencia relevante en la currícula. Si bien antes de la reforma estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que a sobrevolar rápidamente algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, se limitaba el *racconto* a una enumeración aséptica de presidentes. Por otra parte, el hecho de que estos temas estuvieran ubicados al final del año facilitaba las maniobras elusivas y permitía que las más de las veces ni siquiera esos modestos propósitos se cumplieran. Ahora, lo que era marginal se traslada al centro y con ello es necesario encarar los problemas de enfoque y bibliografía para tratar esos acontecimientos, aún abiertos en nuestra memoria.

Esta historia escolar que está dando sus primeros pasos en cuanto a la incorporación²⁵ y discusión de contenidos vinculados a la historia argentina reciente. Historia escolar para la cual ya no resulta posible negar la *singularidad* de la Dictadura, que conlleva su necesaria historización y la exigencia de *incluirla, insertarla* en la historia integral de la educación argentina. Específicamente en lo que atañe al campo de la enseñanza de la historia reciente, cabe detenernos en reflexiones efectuadas por Hassoun (1996), en relación a que en toda sociedad, la *transmisión* es un imperativo constante. ¿Cabe a los responsables de academizar la historia educativa, contribuir en la transmisión de la historia cercana? Seguramente, en esta transmisión también cooperarían los «lugares topográficos de la memoria»

²⁴ El término «enseñaje» es un neologismo introducido por Enrique Pichon-Rivière. Sobre la complementariedad del enseñar/aprender en los procesos de conocimiento, remitimos a Freire & Quiroga (1985). Por otra parte, y si bien las prácticas de «investigación» –productora de nuevos conocimientos, basado en andamiajes metodológicos específicos– y la «docencia» como práctica pedagógica, corresponden a oficios diferenciados; nuestra preocupación cala en las posibilidades de articular un *campo de intersección* con problemáticas que devienen del campo cognitivo de la historia de la educación durante la Dictadura. Sobre la investigación y formación/práctica docente y un modelo relacional de apropiación dialéctica de los conocimientos; sugerimos ver: Achilli (2000).

²⁵ El libro de Dussel, Finocchio & Gojman (1997, p. 10) aporta elementos para el debate y la construcción de una memoria sobre la historia reciente «[...] de uso tanto para docentes como para alumnos de 3er. Ciclo de la Enseñanza General Básica y del Ciclo Polimodal, y podría trabajarse en todas las áreas del curriculum, sobre todo en las ciencias sociales, en la formación ética y ciudadana, y en las áreas expresivas», según lo apuntado por sus autoras.

(Le Goff, 1991) o los espacios contra el olvido –sean estos archivos, bibliotecas, museos²⁶, libros. Y los materiales iconográficos²⁷, filmografía disponible, fuentes biográficas y autobiográficas, la memoria palpable en objetos, la memoria oral vehiculizada en testimonios. Esos testimonios orales que son necesarios, aunque sean difíciles de obtener; en aquellas situaciones extremas que conllevan un traumatismo profundo de la memoria (Joutard, 1997). Esas situaciones límites ya fueron preanunciadas por Jaspers (1953) al referirse al plano de las responsabilidades individuales y colectivas, vinculadas con el problema de la conciencia y de la culpa (Jaspers, 1998).

Pero no sorprende comprobar la concurrencia de móviles y circunstancias que condicionan y obstaculizan el tratamiento escolar de la historia educacional reciente. En primer término, cabe reflexionar sobre los escasos trabajos sobre el pasado reciente abordados por los profesionales de la historia y la consecuente exigua bibliografía sobre el particular. Por citar un ejemplo que da cuenta de los huecos historiográficos en este tópico y de los caudales que el mismo ofrecería, Acha (1995) destaca que el estudio del pasado aún poco transitado por los investigadores, muy probablemente presente claves para la interpretación de problemas actuales de la sociedad argentina.

En efecto, el cercano tiempo transcurrido desde el final de la Dictadura, no deja de ser un obstáculo mayor cuando aún el acercamiento a ese período se ve mediado por distintos tipos de *memorias* y *desmemorias* personales selectivas. En relación a ello, y en consonancia con la «enseñanza de la dictadura del 76», en un artículo publicado en el diario *Clarín*, el 29 de marzo de 1998, se analizan las orientaciones y vertientes diferenciadas que se entrevén en los textos de enseñanza de historia de distintas editoriales: Aique, Cesarini Editores, Kapelusz, Larousse, Santillana y Stella. Textos que abordan el golpe desde lecturas diferentes y diversidad interpretativa, algunos con ostensibles omisiones que «no son por falta de espacio».

Mientras tanto, resulta fácilmente comprobable que la Dictadura ha sido abordada con mayores niveles de profundidad desde las ciencias políticas, económicas, jurídicas, de la comunicación, disciplinas artísticas

²⁶ Sobre los «lugares» topográficos, monumentales, simbólicos y funcionales de la memoria colectiva; puede verse Le Goff (1991). También, sobre la *pedagogía de los museos* y de los lugares históricos, y acerca de las finalidades de los monumentos como espacios de «toma de postura»; ver Habermas (1999).

²⁷ Acerca de la lectura del pasado y en cómo las imágenes pueden constituirse en una herramienta de reconstrucción del conocimiento histórico y en un recurso metodológico eficaz en la historia reciente, véase: Manfredi (1998).

y filosóficas. Pero continúa siendo un tema y una problemática escasa y dispersa en medios académicos disciplinares históricos y pedagógicos. Por otra parte, no siempre los historiadores argentinos han dejado oír sus voces sistemáticamente en cuanto al terrorismo de estado de los años 70 y las memorias históricas que sobre esta etapa se van construyendo. Hasta el momento podemos hablar de aportes discontinuos en el área. Es más, Godoy rompe el silencio de algunos historiadores, afirmando: «[...] los historiadores no hemos sistematizado el estudio de la dictadura y sus secuelas. Politólogos, sociólogos, el periodismo de investigación, la literatura y también el cine han mantenido un compromiso mayor con el tratamiento del dolor colectivo» (Godoy, 1999, p. 60). En este texto, también se pregunta sobre el valor intrínseco de la enseñanza de este período en las escuelas argentinas. En el capítulo siguiente, Godoy profundizará en los pliegues, claroscuros y las posibilidades de la *memoria histórica* que se articulan con las dificultades y potencialidades de la escritura de la historia educacional reciente.

4. Historia reciente y Derechos Humanos: pasado/futuro

Desde otra óptica, la inclusión de la enseñanza de la Dictadura como objeto de estudio específico en el currículo escolar vinculada a la formación de derechos humanos, aún «es una asignatura pendiente» en la educación argentina que debería ser promovida como una instancia sistemática. Jelin (1995, p. 141) afirma que:

[...] el sistema educativo no ha asumido (inclusive se podría decir que oficialmente se resiste a asumir) su rol de transmisor y formador de valores, al no incorporar la historia del pasado reciente en los programas educativos y al no vincular esta memoria con la (limitada y deficiente) formación en temas de derechos humanos.

Esta «asignatura pendiente» de la educación argentina, no deja de ser materia de preocupación creciente de parte de aquellos interesados en potenciar el valor de la memoria histórica. Para ello, convendría retomar el *código disciplinar*²⁸ (Cuesta Fernández, 1997, 1998) vinculado a la gramática interna de la historia en tanto comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la misma, lo que se regula expresamente como conocimiento

²⁸ R. Cuesta Fernández destaca que el *código disciplinar* de la Historia puede ser definido como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.

histórico y lo que se enseña en el marco escolar. Este código disciplinar de la historia no escindido de la lógica de producción y distribución del conocimiento histórico de la historia reciente; constituye una preocupación en no pocos historiadores (Alonso, 1995; De Amézola, 1999a).

Por otra parte, se puede advertir que con progresivo incremento, van construyéndose espacios reflexivos que alientan un futuro de mayor compromiso con nuestro pasado cercano. Esos espacios y escenarios de crecimiento permiten pensar en un ámbito de indagación no coyuntural que involucre a múltiples actores sociales: alumnos, docentes, investigadores, organismos de derechos humanos, políticos. En este sentido, no resulta ajeno a la investigación/enseñaje en relación al pasado reciente, las nacientes experiencias realizadas en el campo de la recuperación de la memoria sociohistórica. A modo ilustrativo, y sin pretender agotar todas las experiencias en este sentido, destacamos que por primera vez, en la Escuela Normal N° 1 de la ciudad de Rosario, del 3 al 11 de noviembre de 1999 se efectuaron las *Primeras Jornadas «Contra el Olvido»*²⁹ propuestas y organizadas por Alumnos de 5° Año y por la Comisión de Derechos Humanos del Honorable Consejo Municipal de Rosario. En las mismas se concretaron distintos tipos de actividades: muestras gráficas e informativas, charlas debates a cargo de representantes de Organismos de Derechos Humanos de la ciudad de Rosario, colocación de placa testimonial, exposición de paneles elaborados por los alumnos, talleres de expresión, proyección del film «Malajunta», participación musical. Fueron invitadas 8 escuelas secundarias de la ciudad—debido a las limitaciones de espacio propias del establecimiento educativo, y sólo algunas escuelas respondieron a la invitación—circunstancia plausible de ser analizada con mayor nivel de profundidad. También colaboró con la concreción de estas jornadas, el *Taller de Derechos Humanos*³⁰ de la

²⁹ «Objetivos de las Jornadas: Contribuir a un mayor conocimiento del período dictatorial 76-83 a fin de mantener viva la Memoria. Generar espacios para la participación y el debate. Promover valores de tolerancia, respeto, libertad de pensamiento y expresión» (Tríptico elaborado por los alumnos).

³⁰ En materia de derechos humanos, historia reciente y educación, es mucho lo que se podría decir. Sólo nos permitimos registrar aquellas seminales *Jornadas Nacionales sobre Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica*, que se realizaron en el Centro Cultural Gral. San Martín, el 13 y 14 de octubre de 1984, convocadas por la Asamblea Permanente por los derechos humanos (APDH), la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CGT), la Unión de Maestros Primarios (UMP); la Unión de Maestros Especiales (UME); la Asociación de Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada (ADYTED); la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) y la Revista Perspectiva Universitaria. En las distintas Comisiones de Trabajo de dichas jornadas, se elaboraron propuestas concretas

Escuela Normal n.º 1. Durante el año académico 2000 se están organizando las *Segundas Jornadas* y actualmente las autoridades escolares no se han expedido sobre la autorización a efectivizar las mismas.

Además se debe rememorar que el 24 y 25 de febrero del 2000, la Comisión Provincial por la Memoria, dependiente de la Legislatura Bonaerense, organizó las *Jornadas Docentes de Capacitación y Debate sobre «Educación y Memoria»* que se desarrollaron en el Colegio Nacional de La Plata, destinado a docentes bonaerenses del 3er. Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y del Polimodal. En el marco de estas Jornadas, se concretaron diversas actividades; entre ellas un taller teórico-práctico sobre «Los aportes historiográficos sobre el pasado reciente de la Argentina», un panel sobre «Estudiar, comprender y enseñar el pasado reciente: posibilidades y limitaciones» y distintos talleres. A saber: «Cine, historia y memoria», «Medios de comunicación, historia y memoria»; «La enseñanza de la historia reciente, materiales y estrategias didácticas»; «La institución escolar: posibilidades y limitaciones para enseñar el pasado reciente».

Otra experiencia alentadora, la constituye, las próximas Jornadas a realizarse durante el 22 al 25 de setiembre de 2000. Éstas se concretarán en el Colegio Nacional Buenos Aires, en la ciudad de Buenos Aires y a través de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires y el Proyecto Instituto de la Memoria «Nunca Más». Las *Jornadas de Capacitación Docente: «La memoria del terrorismo de estado en el aula: por qué, cómo y para qué»*, estarán destinadas a docentes de nivel medio de la Capital Federal. Entre los múltiples objetivos que direccionan estas Jornadas, se enuncian:

- Reflexionar sobre los problemas existentes para abordar el tema del terrorismo de Estado en su práctica cotidiana.
- Capacitar sobre el proceso histórico que enmarca dicho estado.
- Elaborar estrategias para implementar la transposición didáctica del tema del terrorismo de Estado en el aula.
- Trabajar con diferentes tipos de recursos didácticos para implementar estas estrategias, etc.

superadoras del pasado educacional durante la dictadura argentina en todos los niveles del sistema educativo, puede verse: APDH, *Jornadas nacionales Derechos Humanos en la educación: Enseñanza y práctica*, Buenos Aires, octubre de 1984. Otro documento de la APDH que contribuyen a la educación por los derechos humanos en el marco de nuestra experiencia histórica, es APDH (1987), en el cual se registran valiosas sugerencias bibliográficas que aportan a la reflexión sobre el pasado reciente.

En estas Jornadas se complementarán los talleres de capacitación con talleres de reflexión, debate y puesta en común sobre la experiencia y los problemas que aparecen frente al tratamiento del tema en el aula³¹.

Por otra parte, intelectuales que no han dejado de reflexionar sobre el tema de la educación y de los derechos humanos, alzan sus voces, tensan sus argumentos y expresan: «La crisis de la educación de hoy no es sino la continuidad y la secuela del «terrorismo de Estado» de los años 70» (Argumedo, 1999, p. 26), desafiante tesis que debería ser retomada, profundizada y debatida.

5. Narraciones recurrentes

Este capítulo de ninguna manera ha pretendido agotar las posibilidades indagatorias sino por el contrario abrir algunos senderos de búsqueda para seguir siendo transitando, ya que sabemos que no resulta fácil el pretender historizar jirones de un pasado cercano vergonzante.

Ahora bien, cabe preguntarse, si acaso el aún discontinuo tratamiento de cuestiones relativas al campo cultural durante la Dictadura, podría entenderse en clave hipotética no siempre explicitada, y compartida por muchos intelectuales, de que «la dictadura no se planteó una política cultural más allá del terror, y la actitud de los intelectuales quedó sujeta a la ética personal», como afirmara Roberto Cossa (1998) en un artículo publicado en el diario *Clarín*³². Este prestigioso dramaturgo argentino, considera que no hubo una política de los militares hacia la cultura y que el plan fue sólo destruir a los que pensaban. Si se tiene una visión de la política cultural procesista –en la que necesariamente se inscribe el campo educativo– clausurada en este reduccionismo interpretativo, quedaría casi nada por investigar.

En definitiva, y desde el campo cultural, los materiales empíricos reunidos y las huellas dictatoriales encontradas en el campo educativo, son irrefutables: bibliografía impuesta y su par bibliografía censurada, desde los Ministerios de Educación Nacional y provinciales, planes de formación docente enmarcados en estrictos lineamientos doctrinarios/pedagógicos, colaboración teórico/pedagógica en los cargos políticos/educativos, etc., llevan a percibir la intencionalidad de instaurar una política cultural que

³¹ Proyecto de las Jornadas de Capacitación Docente «La memoria del terrorismo de Estado en el aula: por qué, cómo y para qué» (2000, agosto, p. 2).

³² Una perspectiva crítica que dista de esta interpretación, puede encontrarse en la obra colectiva compilada por Sosnowski (1998).

más allá de avalar el terror imperante, deseaba producir un «nuevo orden cultural». Resulta fácil advertir, que en el caso argentino, los *hechos reales* que sucedieron realmente, como contenido de las *historias históricas* (White, 1992), hechos que aún poco registra la historiografía educativa argentina, son hechos que acontecieron: persecuciones a los docentes/alumnos, cesantías, exilios, destrucciones bibliográficas, imposición de un canon académico, conformación de grupos académicos; –entre otras problemáticas que se presentarán en este tomo–, no han constituido hipótesis. Son estos *hechos*, los que posibilitan hipotetizar. Es ese tramo de la «historia real», que se puede *verificar*; agregaría Heller (1993).

Para finalizar, y sin alejarnos del tema, quisiéramos centrar el foco en reflexiones acerca de la memoria «en tiempos de oscuridad», reflexiones deudoras de Hanna Arendt (1992). A propósito de esos tiempos, sostiene que la memoria sólo puede hablar cuando se ha silenciado la indignación y la ira y que ello necesita tiempo. Agrega que hasta donde sea posible cierto «dominio» del pasado, éste consistirá en relacionar lo sucedido, pero dicha narración que da forma a la historia, no resolverá ningún problema ni aliviará sufrimientos. Aclara, por lo demás, que mientras siga vivo el significado de los sucesos, el «dominio del pasado» y la materialización historiadora pueden adoptar la forma de una narración recurrente. Narración recurrente, que en la historia de la educación argentina reciente, resultaría promisoría y fértil.

6. Referencias bibliográficas

- Abramzon, M., & Borsotti, C. (1993). Notas sobre las relaciones entre el Estado y la Universidad. *Sociedad*, (3).
- Acha, J. O. (1995). El pasado que no pasa: la *Historikerstreit* y algunos problemas actuales de la historiografía. *Entrepasados*, 5(9), pp. 113-139.
- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Adorno, T. (1998a). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T. (1998b). ¿Qué significa superar el pasado? In Adorno, T., *Educación para la emancipación* (pp. 115-128). Madrid: Morata.
- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (1999). *Realizaciones, perspectivas, reflexiones. 1997/1999*. Buenos Aires.

- Alonso, M. E. (1995). ¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general. *Entrapasados*, (8).
- APDH (1984). *Educación por los Derechos Humanos* (2ª ed.).
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempo de oscuridad* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Argumedo, A. (1999). El papel de la memoria, la educación y la promoción de los Derechos Humanos. In Abuelas de Plaza de Mayo, *Juventud e identidad* (Tomo I). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Aristóteles (1966). *Del sentido de lo sensible y de la memoria y el recuerdo*. Madrid: Aguilar.
- Ascolani, A. (1998). La historiografía educacional argentina. Continuidades y rupturas (1929-1990). Ponencia presentada en el *IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Santiago de Chile.
- Ascolani, A. (1999a). Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas (1910-1990). In Ascolani, A. (Comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Ascolani, A. (1999b). La historia de la Educación Argentina. Su desarrollo como corpus de conocimiento (1910-1990). Ponencia presentada en el *VII Encuentro Nacional y III Internacional sobre Historia de la Educación*, Toluca, México.
- Ascolani, A. (1999c). La Historia de la Educación en Argentina: historiografía y construcción de un campo específico (1970-1990). In Sanfelice, J. L., Saviani, D., & Lombardi, J. C. (Orgs.), *História da Educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Brasil: Editora Autores Associados.
- Aurin, K. (1983). La politización de la pedagogía en el «Tercer Reich». *Educación*, (28), pp. 82-94.

- Barco de Surghi, S. (1982). Regulación del rol docente a través de prescripciones institucionales. Argentina 1976-1981. In *Informe de Avance 1 y 2*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Barco de Surghi, S. (1988). Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica. In Braslavsky, C., & Filmus, D. (Comps.), *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Cántaro.
- Baruch Berocchi, N. (1987). *Las universidades católicas*. Buenos Aires: CEAL.
- Berguier, R., Hecker, E., & Schifrin, A. (1986). *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires: CEAL.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes*, 1(2).
- Bruchfeld, S., & Levine, P. (1998). *De esto contaréis a vuestros hijos*. Estocolmo: Secretaría de Gobierno.
- Coraggio, J. L. (1998). Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos. In Warde, M. (Org.), *II Seminario Internacional «Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas»*. São Paulo: Pontificia Universidade de São Paulo.
- Coraggio, J. L. & Torres, M. R. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cossa, R. (1998, marzo 29). Las grietas en el muro. *Clarín*.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (1998a). Genealogía de la historia como disciplina escolar. Tradiciones y usos de la educación historia. In *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta Fernández, R. (1998b). Crítica de la didáctica y didáctica de la crítica. In *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

- De Amézola, G. (1998). En la reseña de Blaustein, E. & Zubieta, M. *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*. Buenos Aires: Colihue.
- De Amézola, G. (1999a). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados*, 9(17), pp. 137-162.
- De Amézola, G. (1999b). Yo creo en el Trabajo: Entrevista a José Panettieri. *Clío & asociados: La historia enseñada*, (4), pp. 197-209.
- De Gabriel, N. de & Viñao Frago, A. (Coords.). (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Valladolid, España: Trotta.
- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Eckert, G. (1960). Improvements in Text-books through International Cooperation. *Yearbook of Education*.
- Filippa, N. (1997). *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina 1976-1983*. San Juan, Argentina: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.
- Fontana, J. (1998, diciembre 13). *Clarín*.
- Forster, R. (1999). Los usos de la memoria. *Punto de Vista*, (64).
- Freire, P., & Quiroga, A. (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Gabinete Científico-Tecnológico, Poder Ejecutivo Nacional (1999). *Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología 2000-2002*. Buenos Aires.
- Garretón, M. (1989). *La posibilidad democrática en Chile*. Chile: FLACSO.
- Gelman, J. (2000, marzo 14). Por una política de la memoria. *Clarín*, Buenos Aires, p.13.
- Godoy, C. (1999). *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?*. Rosario: Laborde Editora.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J. (1999). *Un dedo admonitorio. Los alemanes y su monumento*. Madrid: Pasajes.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Heller, A. (1993). *Teoría de la historia*. México: Fontamara.
- Herrera, A., Herrera, F., & Lettieri, A. (1996). La enseñanza de la historia argentina en las universidades nacionales. *Estudios Sociales*, (10).
- Jaspers, K. (1953). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: FCE.
- Jaspers, K. (1998). *El problema de la culpa*. Buenos Aires: Paidós.
- Jelin, E. (1995). La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina. In VV. AA. (Eds.), *Juicio, Castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado* (2ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufmann, C. (1997a). De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso. *Propuesta Educativa*, (16), pp. 64-69.
- Kaufmann, C. (1997b). *El destierro de los libros. Dispositivos inquisitoriales en la Facultad de Ciencias de la Educación; UNER durante el Proceso*. (Tesis inédita de maestría). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Kaufmann, C. (1998). Universidad y Dictadura, FCE-UNER, Argentina 1976-1983. In VV. AA. (Eds.), *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Kaufmann, C. (1999). El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica. In VV.AA. (Eds.), *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.
- Kaufmann, C. (2001). Voces de la memoria. El Index of Censorship, U.K. y la censura en el campo educativo conosureño (1976-1983). In Forgues, R.

- (Ed.), *Europe-Amerique latine. A l'aube du 3ème millénaire / Europa-América latina al alba del tercer milenio. Miradas cruzadas* (pp. 311-322). Perú: Editorial San Marcos.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2000). *Informe Final TIPHREA, SCTFRH-UNER*.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennismo en Argentina (1976-1982)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kovadloff, S. (1983). *Argentina, oscuro país*. Buenos Aires: Torres Agüero.
- Krotsch, P., & Tenti Fanfani, E. (1991). Universidad y sistema productivo: autonomía y cooperación. In *Seminario Desafíos y Perspectivas de Investigación y Políticas en la década del noventa*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP.
- Lechner, N. (1995). Hay gente que muere de miedo. In *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. México: FCE.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Madrid: Paidós.
- Macilwain, C. (1999). Customs delays drive researchers to smuggling. *Nature*, 398 (6727 Supl.).
- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- Manfredi, S. M. (1998). Enseñanza de la historia a través de la fotografía. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (20), pp. 121-130.
- Mignone, E. (1986). *Iglesia y Dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Mommsen, H. (1989). El Tercer Reich en la memoria de los alemanes. In Yerushalmi, Y. (Ed.), *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Oslack, O., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), pp. 555-583.

- Oteiza, E. (1984). Algunos aspectos centrales de la cuestión universitaria en la Argentina de hoy. In Oszlak, O. (Comp.), «Proceso», crisis y transformación democrática (Tomo 1). Buenos Aires: CEAL.
- Oteiza, E. (1993). La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos. *Sociedad*, (3), pp. 45-75.
- Palamidessi, M. (1999). La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983): una caracterización estructural. *Versiones*, (10).
- Pérez Lindo, A. (1989). *La batalla de la inteligencia. Ciencia, universidad y crecimiento*. Buenos Aires: Cántaro.
- Pérez Lindo, A. (1995). Gestión Universitaria: diagnóstico y alternativas. *Primer Encuentro Nacional: La universidad como objeto de investigación*. Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- Peters, M. (1995). «After» Auschwitz: ethics and educational policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 16(2), pp. 237-252.
- Puigrrós, A. (1997). *Historia de la Educación en Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puigrrós, A., & Lozano, C. (Comp.). (1995). *Historia de la Educación Iberoamericana* (Tomo I). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ravignani, E. (1994). *Boletín de Historia Argentina y Americana* (UBA, 3ra. serie, 1er. Semestre), (9), pp. 103-106.
- Schmucler, H. (1995). Formas del olvido. *Confines*, (1).
- Sosnowski, S. (1988). *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ternon, Y. (1995). La convención sobre el genocidio. In *El estado criminal. Los genocidios del siglo XX*. Barcelona: Península.
- Vergara, M. (1997). *Silence, order and discipline. The educational discourse of the argentinian military regime (1976-1983)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Lund, Suecia.

- Vezzetti, H. (1998). Activismos de la memoria: el «escrache». *Punto de Vista*, (62).
- Vezzetti, H. (1999). Memorias del «Nunca más». *Punto de Vista*, (64).
- Vidal-Naquet, P. (1996). *Los judíos, la memoria y el presente*. Buenos Aires: FCE.
- Viñao Frago, A. (1997). De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador). In Gabriel, N., & Viñao Frago, A. (Coords.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Russel.
- Vior, S. (Dir.). (1999). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.
- VV.AA. (1998). Traumas del siglo XX. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (20), pp. 1-188.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Yerushalmi, Y. (1989). *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 2

MEMORIAS PÚBLICAS E HISTORIA: UN DIÁLOGO EN CLAROSCURO

Cristina Godoy

A Camilo y Álvaro, otra generación...

*Si soy torturado para que confiese,
cinco minutos pueden parecerme una eternidad...;
las horas felices transcurren como minutos... (Agnes Heller)*

1. El azogue del espejo

«¿Quién deshacerá lo hecho?» Lady Macbeth pregunta en su locura, concluido el magnicidio contra Duncan con el que le asegura a su marido el trono de Escocia.

La respuesta está implícita en su cavilación. En el límite de las circunstancias nadie deshace lo hecho: la muerte no tiene regreso. El acontecimiento cuanto más significativo es en su brutalidad queda registrado axiológicamente en los anales de la condición humana, muestra de lo que el hombre es capaz en su delirio de poder o en su miseria. Inventario sin fin de vejaciones de los valores cultivados y reproducidos, violaciones que se incrustan en la memoria

de la humanidad toda, ruptura de la norma tácita entre los hombres. De una manera u otra, cada cultura ha compilado expedientes de las atrocidades para las que el hombre democrático, occidental y cristiano se ha esmerado con la finalidad de dominación o destrucción. Salteando los siglos y girando el calidoscopio, los hombres han protagonizado *cruzadas* de *limpieza* étnica, ideológica y fundamentalista. En definitiva, para la memoria colectiva los procedimientos para aniquilar al «Otro» constituyen rutinas y aceptando que la alteridad habita en nosotros, estas eliminaciones son una señal más de lo patético que el género humano puede llegar a ser.

A lo largo de la Historia, muchos magnicidios se han sucedido, pero Macbeth es su representación. ¡Tantos parricidios han tenido lugar! Sin embargo, Edipo los cobija a todos. Entre las masacres, el Holocausto es el paradigma de la reiteración premeditada de asesinatos en masa. La Shoah es el texto que irradia perversión, en sus líneas se leen los sentidos por los que el poder se atrevió con Hiroshima, Vietnam, Albania, Zaire, Líbano y el mismo apartheid, procesos en los que la distancia entre mito y realidad se sitúa entre la premeditación y la historicidad. El mito ha permanecido a resguardo gracias a la aspiración universalizante de la Literatura y del Arte mientras que la Historia, hija de un lugar y de un tiempo, ha abrigado el acontecimiento histórico, poliedros espejados en los que nos reflejamos como víctima, victimario, testigo o ejecutor.

Aun en medio del nihilismo contemporáneo que se expande cual epidemia, la especie continúa su reproducción, gesto significativo en pro de un futuro de esperanza en el que la culpa colectiva no necesite ser lavada en nombre de una iglesia, de un partido, o de un pueblo elegido. Para lograrlo, se hace ineludible la recuperación de las utopías perdidas en el camino de la historia: sea la *tolerancia*, a la que el firme propósito de las minorías de fin de siglo en incorporar la *diferencia* a la vida cotidiana, la completa y le insufla fuerza de transformación. El aura dialógica de la *tolerancia pública* cobrará intensidad, si escuchamos la voz del otro y si confiamos en el trabajo de resistente de la memoria, llama perenne contra el olvido.

Son las expectativas de un futuro de presente tan endeble las que nos convocan en esta edición. Procedentes de distintas ramas del saber, nos desplazamos desde filiaciones disímiles a través de remembranzas de heridas colectivas muy profundas producto de ejercicios sostenidos del terror que impuso la dictadura, cuyo recuerdo nos perseguirá en tanto el olvido cuaje en nuestro imaginario. No sólo a la Iglesia le queda la asignatura pendiente de pedir perdón y a los militares la de reconocerse como los asesinos de miles

de ciudadanos nativos y extranjeros, sino que todos los vivos tendríamos que tomarnos de las manos bordeando ambas márgenes del Plata para recuperar simbólicamente nuestro sentido de vida en sociedad en nombre de la sangre que aún yace en el lecho del río.

Un ancho trecho separa el análisis disciplinario y la pasión que el recuerdo del dolor produce y es nuestra responsabilidad profesional no mezclarlos, de ahí el desafío que representa ubicarme en terreno pantanoso desde lo ideológico porque son demasiadas las heridas abiertas, arduo desde lo teórico porque la historiografía de la memoria es muy joven, y complicado desde el ángulo profesional porque no hemos sido los historiadores los primeros en lanzarnos al estudio de la vida en el espanto.

Asimismo, no es casual que esta iniciativa haya partido de profesionales de la educación. Encargados de estudiar las modalidades de transmisión de nuestra cultura a las generaciones jóvenes, fijan la lente en el ombligo de un ámbito potente, atendiendo a su extensión y eco, de reproducción de ideologías presentes y pasadas: la escuela.

Desarrollado el planteo, quizás sean más los interrogantes y reacciones pendientes de respuestas que las definiciones que el texto asegure. Aun así, de interpelar se trata. Y no es poca cosa, porque a partir del contraste de abordajes y visiones plurales se configurará una ingeniería teórica creativa para una «historia de la memoria»¹; objeto todavía novel en 1987 para que se argumentara: «la frontera entre memoria privada y memoria social permanece desvaída» (Vincent, 1991). A pesar de que el tema de la memoria social ha ocupado siempre al debate historiográfico, en las dos últimas décadas se han forjado y afirmado soportes teóricos, síntoma de la constancia de la polémica en torno al estudio de la célebre tensión memoria-historia.

¹ Con el lejano antecedente de *Les cadres sociaux de la mémoire* de Holbachs (1925), la obra dirigida por Nora (1997) señala el momento de maduración teórico-metodológica en torno a la gama de problemas que presenta la historia de la memoria, así como sus posibilidades y límites. Desde otro registro, LaCapra (1998) hace notar que a raíz de «los lugares de la memoria» postulados por Nora, C. Lanzmann aportó la denominación de «non-lieux de mémoire» ya que el sitio de la memoria, por lo general, encierra un trauma. Por su parte, Ginzburg (1991) aporta las razones por las cuales en las últimas décadas la relación historia, memoria y olvido ha sido un terreno privilegiado de la historiografía europea: «la inminente desaparición física de la última generación de testigos del exterminio de los judíos en Europa; la emergencia de nuevos y viejos nacionalismos en África, Asia y en Europa; la creciente insatisfacción ante un sesgo áridamente científico en las confrontaciones de la historia [...] (p. 101)».

2. La historia pregunta por la memoria

No es cuestión de recordar todo lo sucedido porque de intentarlo no veríamos el regreso, tal cual le sucedió a Lady Macbeth. Así como el imaginario colectivo selecciona entre sus memorias², el trabajo de historiar se basa en la selección. Básicamente, hacer historia es circunscribir una tajada de pasado, procesarla desde nuestro presente, haz de sentidos que por medio de operaciones complejas el historiador reinserta en un sistema de inteligibilidad. El problema tampoco se reduce a recordar u olvidar. Más allá de que las dicotomías en el análisis nunca conducen a buen puerto, el asunto se vuelve más intrincado al tratarse de la memoria, materia de textura laxa que amanta el continente social.

Pueblos que han vivido coyunturas muy traumáticas emprendieron trayectos varios en la reflexión sobre la tríada memoria-historia-temporalidad. Algunos sistemáticamente (Polonia), Argentina de manera espasmódica, mientras que Uruguay, Chile y Brasil se han mantenido, hasta ahora, más indiferentes³. Estas opciones no conciben la ingenuidad ideológica, simplemente se trata de lo que Adam Schaff (1974) denominó «toma de partido»: una sociedad asume un determinado compromiso con el pasado.

Por cierto, a medida que me he adentrado en los diferentes estilos de «políticas de la memoria», hebras comunes a experiencias distantes en tiempo y espacio se han mostrado reveladoras. Coincidencias y desajustes ilustrativos de las posibles reacciones frente al recuerdo social, fisonomías de la Argentina post-dictadura y Alemania post-bélica que merecen ser desglosadas. En la medida en que experiencias políticas concretas reconocen similitudes y disparidades entre el «campo de experiencia» (pasado) y el «horizonte de expectativa» (Koselleck, 1993) (presente-futuro), redundan en la visión de sí de sociedades con pasados destructivos y en la germinación de sus proyectos colectivos.

En este sentido, los regímenes autoritarios hegemónicos en Europa entre 1920 y 1945 tuvieron como objetivo la ambición de fundar «un nuevo orden en oposición al liberalismo y a la democracia, de crear un Reich milenarío», en cambio, las dictaduras latinoamericanas «no pretendieron crear una nueva legitimidad, construir un nuevo sistema de valores políticos sobre las ruinas de los antiguos» (Rouquie, 1986). Esta precisión es oportuna

² Para la «selección» de la memoria, ver: Todorov (1998).

³ «[...] hoy, en la Argentina los militares tienen menos prerrogativas políticas que en Chile, Uruguay y Brasil» (Botana, 1998, p. 278).

a la hora de evaluar la profundidad psico-sociológica de las heridas que los regímenes dictatoriales abren porque aunque la fuerza es el método efectivo de poder común a los autoritarismos, las especificidades históricas marcan los respectivos futuros políticos y trayectos de la memoria.

Dentro del *Proceso de Reorganización Nacional*, la Doctrina de la Seguridad Nacional no tuvo (o no pudo tener) la capacidad de «generar una nueva fuente permanente de legitimidad» pero sí cumplió con la función de «forjar y de movilizar el consenso dentro de la propia institución militar». Consenso o espíritu de cuerpo que, en vísperas de la apertura democrática, las Fuerzas Armadas esgrimieron en severa presión para que la sociedad legitimara su particular estilo de defender la Patria del enemigo interno. La consabida fórmula axiológica patriótico-bueno/apátrida-malo convirtió al opositor político en objeto, disgregó la sociedad al anular los lazos de solidaridad entre los individuos y la identidad singular y colectiva y justificó la eliminación física. La triste evidencia de que los militares contaran con el consenso de buena parte de la ciudadanía⁴ sumió a la población en el descalabro de la inseguridad y el desconcierto. Pues bien, en las estribaciones de la dictadura, el objeto de «no generar una fuente permanente de legitimidad política» fue acompañado por las exigencias de los grandes grupos económicos. Intereses vernáculos, prohijados por alianzas o coacciones con y desde el extranjero, que robustecieron la creencia en que «el restablecimiento del mercado en materia económica no puede ser verdaderamente legitimado a menos que lo acompañe una cierta restauración del mercado en materia política [...]»

[...] También en Uruguay y la Argentina, las proclamas, declaraciones, proyectos y maniobras de los gobernantes militares carecen de referencia a un sistema político y no tienen otra fuente de legitimidad que la que se identifica con la democracia representativa. La justificación es, por cierto, sólo superficial –una fachada detrás de la cual se promueven prácticas muy diferentes–, pero pese a todo sirve para contradecir el mesianismo marcial y minar cualquier idea de gobierno militar permanente (Corradi, 1985, p. 176).

Este dilema de los gobiernos de facto respecto de su hegemonía en el largo plazo tiene particular asidero en el caso argentino: desde el golpe militar de 1930, la civilidad se «acostumbró» a los vaivenes estacionales de

⁴ «[...] se han subrayado las dimensiones y consecuencias de la Doctrina de Seguridad Nacional, en especial el concepto de guerra «total», «global», «permanente» y «apocalíptica» dirigida principalmente contra enemigos internos. Esa ideología arrasa con las distinciones entre tiempos de paz y de guerra, civiles y militares, sociedad civil y campo de batalla» (Corradi, 1985, p. 174).

la vida política, efecto de la «fragilidad» de la democracia inherente a nuestra cultura política. A pesar de que los presos políticos nunca la pasaron bien, las reiteradas estadías en prisión fueron relativamente cortas y los asesinatos excepcionales, el tiempo en la cárcel colocaba a la persona en el digno lugar de «opositor». Por eso, cuando en 1976 sonaron las primeras proclamas de las juntas militares, la población creyó vislumbrar el advenimiento de una etapa más de dominio militar que «no pasaría a mayores». Los acontecimientos demostraron que la historia no se repite, no sólo la voracidad militar abandonó la «delicadeza» previa sino que los dispositivos de violencia que el Estado autoritario tenía reparado fueron unas sorpresas mayúsculas para muchos, civiles y militares. Finalmente, el mismo terror que el régimen generó y aplicó, lo esclerosó, descomponiéndose totalmente en el proceso de la guerra de Malvinas. Ya en los '80, y a pesar de continuar los encarcelamientos, torturas, asesinatos y desapariciones, sectores militares acompañados por grupos civiles y líderes de los partidos políticos pusieron la mira en los términos de una retirada honrosa para las Fuerzas Armadas. Salidas orquestadas en mesas de negociaciones, tan caras a las dictaduras latinoamericanas, proporcionan una clave más para pensar los trazos futuros de la memoria colectiva.

Aunque pueda sonar extraño, la dictadura sucumbió por sus propios excesos. Las mismas pasiones y el deseo vehemente de las Fuerzas Armadas de expandir la guerra fuera de las fronteras del territorio argentino produjeron la derrota militar y política del régimen autoritario (Botana, 1998, p. 270).

En otro catálogo, hace años Michel de Certeau (1974) señaló el valor de la primera persona del plural en la profesión historiadora. El pronombre «nosotros» denota la pertenencia a pautas académicas propias de una comunidad científica, es el consenso que legitima el estatus epistemológico de un determinado saber y la representatividad que abrocha ese plural al nivel de la recepción del lector. La práctica historiadora argentina es aún traductora de modelos teóricos, diseños metodológicos, filiaciones académicas e incluso de «modas» temáticas de origen europeo, especialmente de importación francesa e inglesa. En esta senda, la elección de temas no sólo se inspira en el interés y la curiosidad del historiador sino que en la cocina de su trabajo se despliega una amplia gama de condiciones que dependen de financiación y subsidios.

Aquí y hoy, una variable está íntimamente amarrada a la otra en razón de que aunque los desarrollos de los saberes viven tiempos diferentes, la

vertiginosa expansión del conocimiento y la simultaneidad técnica con que transpone fronteras provocan que los derroteros científicos también se globalicen. Variables vigorizadas por el prejuicio respecto de temáticas cuyas cargas afectivas sensibilizan y condicionan el trabajo del historiador. Entendiendo que los olvidos son omisiones del presente, en nuestro país, el poeta, el politólogo, el cineasta⁵, el sociólogo y hasta el periodismo de investigación se han ocupado del hito histórico de la dictadura con bastante antelación que los historiadores.

It is interesting to note, that in times of the traumatic experiences of the 20th century, it was not historians, but poets who assumed the task to save and protect kleos and memory of silenced victims. Poetry was an archetypal ghetto of these dead, while history tended to «forget» them (Domanska, 1999, p. 13)⁶.

El texto de Ewa Domanska, emergente de la opinión generalizada de que esta morosidad profesional no es local, impone reflexionar sobre el deseo aun inconsciente de interrumpir el recuerdo o doblar su camino cuando éste roza las memorias del dolor. Me refiero a reacciones incontrolables y subrepticias: inseguridad y miedo o, por el contrario, en plano consciente: las políticas de olvido decretadas, desentendidas de la necesidad colectiva de reparación, repercuten en los silencios del taller historiador.

En la Argentina fue posible un espacio de desaparición que comprometió al conjunto de la sociedad, en el que víctimas y victimarios se propiciaron en trágica coincidencia, aunque el crimen se encarna sustancial y legítimamente en los responsables de la dictadura con la que, en 1976, culminó un largo proceso que aún espera ser estudiado en profundidad. El olvido trabaja para secar las raíces, más que para borrar fechas. No es la llamada «verdad histórica» lo que se anula cuando la memoria deja de ser el voluntario e interminable esfuerzo de recordar. El olvido persigue diluir la responsabilidad de preguntarse porqué el crimen se hizo posible. No sólo lo que ocurrió sino, fundamentalmente, por qué ocurrió (Schmucler, 1996, p. 12).

⁵ A más de las películas que se han ocupado de la dictadura, en el ámbito de la cinematografía extranjera tanto *La lista de Schindler* del director S. Spielberg como *Shoah* dirigida por C. Lanzman tratan, desde distinta óptica, el tema del Holocausto y han despertado polémica (Sarlo, 1989, 1994; Elsaesser, 1996); Käes, 1992; LaCapra, 1998).

⁶ [Resulta interesante notar, que en tiempos de experiencias traumáticas del siglo XX, no fueron los historiadores, sino los poetas quienes asumieron la tarea de salvar y proteger *Kleos* y la memoria de las víctimas sin voz. La poesía fue un ghetto arquetípico de estos muertos, mientras la historia tendía a «olvidarlo»] (Domanska, 1999, p.13).

El asunto de que sectores de intelectuales vayan dejando blancos temáticos para que otros se ocupen de ellos, o no, guarda estrecha relación con el problema que plantea la sucesión generacional, ya sea como «fundación» o «ruptura»,⁷ factor que interviene en las tensiones entre memoria e historia y particularmente atañe a la posición del historiador frente a su profesión. Los altibajos del devenir de la historiografía alemana post 1945 promueve pensar a los hijos acusando a sus padres de «indiferentes» y de «oportunistas políticos», reprochándoles no haber sabido sacar las suficientes consecuencias de la dictadura nazi (Mommsen, 1989). La visión opuesta se percibe en la actitud de los jóvenes cubanos. Testigos de la revolución siendo niños, guardan la memoria del proceso histórico y apoyan el espíritu revolucionario pero, de frente al siglo XXI, aspiran a un cierto género de vida que difiera del de sus padres.

En este mapa, ¿cuánta responsabilidad nos cabe a los historiadores? Porque las generaciones incluyen genealogías verticales e identidades transversales que un acontecimiento catastrófico en el medio natural o traumático en el espacio socio-temporal les impone nuevos términos al punto del rompimiento con la cosmovisión de sus progenitores. Recapitulemos respecto del peso histórico de la generación heredera de la Revolución Francesa, de la que se crió y recibió el legado de la Segunda Guerra, de la que creció en el mundo en los años '60, o de la que heredó las piedras de un muro derrumbado en 1989, para mencionar casos mayores y de impronta casi universal. Entremedio, el caso cubano llama a interrogar las consecuencias de los intentos de legitimar la perennidad de una determinada cultura política sobre los comportamientos socio-ideológicos de las generaciones que se van sucediendo. Experiencia concreta que, por lo demás, esclarece las distinciones que Rouquié apunta entre los programas de regímenes autoritarios en crear (o no) una legitimidad política en el largo plazo.

Remontando la experiencia alemana de la posguerra, los desajustes generacionales están ligados a la «transmisión de una tradición a través de una generación marcada por una ruptura psicológica» (Mommsen, 1989). Según H. Mommsen, muchos miembros de la generación joven que se sumaron a las filas de la izquierda postbélica eran hijos de padres que de alguna manera habían participado activamente o apoyado el régimen nazi, colaboración que consolidó un «régimen criminal». ¿Qué sentido tenía exigirles a los padres que transmitieran sin anestesia las experiencias nefastas? Los menores

⁷ Para el tratamiento teórico de la noción de «generación» ver: Nora (1997).

habían crecido en condiciones diferentes y para ellos «la Segunda Guerra Mundial a menudo no les significaba más que una experiencia abstracta» (Mommson, 1989). Estas decisiones no dependen de la voluntad en tanto y en cuanto el vínculo padres e hijos no es el único ascendente sino que cotidianamente los individuos se entrelazan a la escuela, al aparato judicial y a una cultura política. Esferas de la vida pública en las que la memoria se activa, ligamentos que explican que la «generación», en calidad de herencia cultural, resulte continuamente «apropiada y reelaborada» (LaCapra, 1998)⁸. En estas fluctuaciones entre «fundaciones», «entrecruzamientos» y «rupturas» generacionales, Pierre Nora coteja sintéticamente las diferentes cargas de los más jóvenes después de la guerra...

La guerre: la France est, de tous les pays le seul à en sortir moitié vainqueur, moitié vaincu. L'Angleterre est allée tout unie du péril mortel à la victoire finale, l'Allemagne a fait le chemin inverse, mais le désastre précisément l'espace d'une génération pour qu'elle retrouve, à travers sa jeunesse verte et sa querelle des historiens, des drames de conscience qui rapprochent à nouveau son histoire de la nôtre. L'Espagne a tiré son épingle du jeu (Nora, 1997, p. 3005)⁹.

En verdad, la memoria colectiva está entramada al traspaso generacional; por más que la noción de «generación» fue creación de la Revolución, sabemos que en todas las culturas la transmisión de la memoria ha sido misión de especialistas. En otros términos, la memoria nutre los espacios intergeneracionales y es tarea del historiador recuperar ese pasado y operar científica y críticamente sobre él. Al decir del historiador, la generación es el «lugar» de la memoria, calibrado por dos momentos: el «temporal», en el que la memoria pasa de las generaciones a los historiadores que la restituyen sin haberla vivido y el «intelectual», pasaje del testimonio vivido al trabajo crítico. Claro está que es posible encontrar generaciones de historiadores que llevan a cabo una excelente tarea crítica de su tiempo «interrogando su objeto a la luz de su propia memoria generacional». Piedra angular de la dialéctica entre el pasado y el presente, punto de inflexión en el que los «actores devienen en sus propios testigos y los nuevos testigos se transforman, a su turno, en los actores».

⁸ En perspectiva sociológica, también: Elias (1998).

⁹ [La guerra: Francia es de todos los países el único en resultar mitad vencedor, mitad vencido. Inglaterra se mantuvo unida desde el peligro mortal a la victoria final, Alemania hizo el camino inverso, pero el desastre necesitó el espacio de una generación para que reencontrara, a través de su juventud verde y la querrela de sus historiadores, dramas de conciencias que vuelven a acercar su historia a la nuestra. España salió del apuro] (Nora, 1997, p. 3005).

Es conocido que una amplia gama de perspectivas gira alrededor del dúo problemático y controvertido que componen la memoria (*res gestae*) y la historia (*rerum gestarum*). Veamos. Carlo Ginzburg señala que memoria e historiografía no son necesariamente convergentes, vale decir, que como indica Pierre Vidal-Naquet se trata de una oposición binaria¹⁰. En cambio, en la óptica de Dominick LaCapra (1998), la relación entre ambas es de complementariedad, mientras que Jacques Le Goff (1991, 1992) acota que «ambas se nutren una a otra, pero no se confunden entre sí».

Entonces, ¿qué caracterización les cabe? Desde mi punto de vista, la memoria es recuerdo vivo. Consciente o no, resulta una multifacética sucesión de imágenes mentales, una narración sin fin de ecos polifónicos reproducida en cada generación. La memoria violentada se desborda en subjetividades de una conciencia plural, y el recuerdo individual se superpone al colectivo porque la memoria es democrática y pública, nos pertenece a todos profesionales o no de la historia. Y, por sobre todas las cosas, se mueve sensible respecto de su aparente opuesto: el olvido, pues paradójicamente el olvido es una de las formas en que la memoria se presenta. En definitiva, la memoria es pasión, pertenece a la *doxa*. Virtud de recordar que no atiende sólo al dolor y al drama que desgarran a un pueblo sino que también es dúctil a la rememoración de liberaciones, de independencias, de declaraciones de principios, del hombre caminando la luna, por mencionar algunos de los pocos o muchos eventos que han gratificado a naciones en particular o a la humanidad en general. Aquí la razón de que la memoria sea presente perpetuo¹¹.

En esta sintonía, la operación histórica se sitúa en una red de «prácticas científicas» (Certeau, 1974), fabrica su discurso con precisión metodológica y le introduce marcas de historicidad transformando la memoria en inteligibilidad cognoscitiva. Vale decir, da lugar al conocimiento de la memoria en tres connotaciones: lo evocado conscientemente, lo que parece olvidado pero ante un estímulo se recuerda enseguida y lo olvidado por completo. Respetando el equilibrio de su doble función: teórica y social¹², la historia tiende a una veracidad, o por lo menos, cumple su parte en un «contrato fiduciario» (Gay, 1988, p. 1974, cit. en Lozano, 1989): pacto de

¹⁰ «La irreductibilidad de la memoria a la historia» (Ginzburg, 1999).

¹¹ El Estado está programando el jubileo del II Centenario de la Revolución de Mayo. La excavación arqueológica de la Plaza de Mayo busca encontrar vestigios que aclaren nuestra memoria pública.

¹² Para las «funciones» de la historia ver: Bloch (1997) y Pereyra (1988).

credibilidad entre el historiador y el lector. Mientras que la memoria es presente epidérmico, la historia lidia con la muerte, es pasado sido. Siempre reflexiva y rigurosa, sus atributos académicos la hacen conservadora frente a la permanente frescura de la memoria que la desafía e «interpela» (Hartog, 1997); la hostiga porque «la misión de ésta si no es destruirla es reformarla» (Nora, 1997). He aquí lo imperioso del debate entre el conocimiento histórico y el saber social. Pero sin llegar a tocar los extremos tal vez de la modulación de sus tonalidades la tirantez devenga en correspondencia, ya que mientras que la historia es «inscripción» (Hartog, 1995) la memoria es «conmemoración» (Hartog, 1995).

3. Políticas de la memoria u olvidos de la política

Iniciando otro trayecto, el olvido es memoria. En el primer tramo de este año, en Buenos Aires, se inauguró la Plaza Israel en el sitio donde la embajada fue arrasada por las bombas terroristas; un candil religioso fue ubicado en la plazoleta, única reliquia que pudo rescatarse entre los escombros: símbolo de memoria viva, símbolo de la *re-creación*.

Ejemplo particularmente elocuente del diálogo entre memoria y olvido, por cuanto no es tanto el recuerdo sino el no olvido, la *Halakhah* (Yerushalmi, 1989, p. 20), la Ley, la *Torah*, la Enseñanza que reproducida de generación en generación, constituye la Tradición, la Identidad colectiva. Pero lo olvidado también tiene su historia porque lo más condenable es el olvido y en esta clausura reside la extrañeza de la memoria.

[...] contra los militantes del olvido, los traficantes de documentos, los asesinos de la memoria, contra los revisores de enciclopedias y los conspiradores del silencio [...], el historiador, el historiador solo, animado por la austera pasión de los hechos, de las pruebas, de los testimonios, que son los alimentos de su oficio, puede velar y montar guardia (Yerushalmi, 1989, p. 25).

Estos pliegues sugieren que es tarea del educador y también del juez¹³ levantar los velos que cubren la memoria de las «promesas no cumplidas» (Ricoeur, 1998). Profesionales reproductores de la «Torah» –cada pueblo tiene su Torah y su tradición– colaboran con el historiador en *des-cubrir* lo que no se ha cumplido del aquel pasado que fue presente (*res gestae*). Sin embargo, la reflexión crítica en cuanto a las distancias que nos separan

¹³ Es ilustrativo el caso Sofri (Ginzburg, 1993).

de esa transmisión en el marco de una tradición cultural se ubica en las coordenadas de la historiografía (historia *rerum gestarum*).

En todo Estado que ajuste a derecho, el anhelo de *justicia* es resucitador insospechado de las utopías que pasaron por el cedazo de la historia porque «la fuerza del derecho a juzgar proviene de la energía del presente» (Ricoeur, 1998) y las garantías provistas por un corpus jurídico que legisle la intrincada relación víctima-victimario legitiman esa fuerza. En el marco de la tesis de Koselleck (1993) en cuanto a que la temporalidad de la historia se modula entre el «espacio de experiencia» y el «horizonte de espera» así como en la posición de Yerushalmi (1989), sobre que es posible que «el antónimo del *olvido* no sea la *memoria* sino la *justicia*», el tráfico del olvido comercia con el *perdón* y el *consenso*, positivities que *limpian* la memoria y la *culpa* de un futuro.

Y aquí arribamos a un punto medular: en el orden del perdón, la *víctima* es la única que puede *perdonar* ante el pedido del victimario:

[...] no se olvida el acontecimiento pasado, el acto criminal, sino su *sentido* y su lugar en la dialéctica global de la conciencia histórica [...] a diferencia del olvido evasivo, el perdón no se encuentra encerrado en la relación narcisista de uno consigo mismo. Supone la mediación de otra conciencia, la de la víctima que es la única que puede perdonar. El actor principal de los acontecimientos que hieren la memoria, el autor de los *daños*, sólo puede *pedir* perdón (Ricoeur, 1998, p. 62).

Se entiende que el perdón es factible de ser implorado en el nivel religioso —el mundo ha sido testigo del *mea culpa* efectuado por el Papa en memoria de los pecados cometidos por la Iglesia—, se apela en la esfera de la justicia o también es gestionado ante el Poder Ejecutivo. Cada una de las tres vías acarrea sentido y repercusión sociales propia; por ejemplo, el Papa no hizo una mención explícita del Holocausto ni se refirió a la sordera de sectores de la Iglesia para con la represión de las últimas dictaduras latinoamericanas. Así la *amnistía* y el *indulto* son procedimientos de «perdón fácil» (Ricoeur, 1998, p. 62), gestos políticos y no de la justicia, con intención de borrar el pasado.

Un Estado sordo a los conflictos de una sociedad en torno a sus *memorias*, se ampara en *razones de Estado* de *pacificación* y *orden*¹⁴ y

¹⁴ «El 17 de octubre el presidente Menem firmó cuatro decretos de indulto en beneficio de altos jefes militares acusados de «gravísimas violaciones a los derechos humanos» durante la última dictadura, de los militares que se rebelaron en tres oportunidades contra las autoridades constitucionales para poner fin al enjuiciamiento y condena de miembros de las Fuerzas Armadas

decreta una amnistía o un indulto. La gravedad que implica para el cuerpo social la decisión unilateral de absolver a los criminales por medio de la *gracia* presidencial reside en que, desde el punto de vista ético, la vida humana pierde su valor: el indulto negocia con la muerte. Desde el ángulo de la política, se retrocede respecto de las fuentes de reconciliación, en el sentido de que la esperanza de reparación se envuelve de una fragilidad latente que pone en peligro un futuro democrático genuino. Esta acción política discrecional fractura la confianza de la condición humana que liga el «espacio de la experiencia» con el «horizonte de espera». A contrapelo del futuro, en la práctica se trastocan los tiempos humanos anulando el *juicio civil* como espacio público de reparación, perímetro de legitimidad en el que el acto de *hacer justicia* abre la *re-escritura* de la historia. Sin ir más lejos...

[...] aunque existían precedentes en los países occidentales (el caso de Grecia entre 1975 y 1976 era el más conocido), la decisión del presidente Alfonsín de someter a juicio a los responsables de los crímenes cometidos tanto por las organizaciones terroristas guerrilleras como por el gobierno militar, despertó aprensiones y críticas, entre otros en los politólogos que recomendaban seguir el método de las transiciones pactadas mediante amnistías (Botana, 1998, p. 274).

De coyunturas que dieron la espalda a la justicia se han producido desprendimientos perniciosos para una democracia en permanente reaseguro de su identidad. Así es que los objetivos de los indultos de 1989 fueron tres y los tres generaron graves consecuencias para la sociedad: el reconocimiento de la legitimidad de las acciones de las Fuerzas Armadas en contra de la subversión, un cambio de imagen frente a la opinión pública y la afirmación del predominio de uno de los poderes frente al resto¹⁵.

[...] además de éticamente escandaloso, el indulto es una impostura desde un punto de vista político. En rigor, la decisión obedece a una razón de pura conveniencia: se trata de satisfacer –bajo presión– a un actor militar, que no se resigna a abandonar su rol preponderante y tutelar en la vida política argentina (Gómez, 1989, p. 4).

Hoy, las democracias constituyen sistemas políticos de autonomía condicionada a un orden nacional y a las imposiciones de una cartografía

por las referidas violaciones a los derechos humanos, de los ex comandantes que condujeron la guerra de las Malvinas y de ex guerrilleros y militantes políticos de la década pasada con causas pendientes en la justicia» (Gómez, 1989).

¹⁵ Los tres objetivos son señalados por Gómez (1989).

internacional, extendiendo el concepto: «la democracia no sólo está inscrita en un orden mayor: es un régimen de Estado» (Strasser, 2000). Nuestro sistema democrático es joven, por lo tanto, las consecuencias de cualquier «perdón complaciente o benevolente» (Ricoeur, 1998) no son unívocas. La deriva que genera mayor impotencia en la sociedad es la impunidad, que tampoco se desplaza en soledad sino que suele ser acordada acarreado el peligro del *consenso* (legitimación colectiva del statu quo impulsado por una red de intereses reactualizados constantemente).

Teniendo en cuenta que el Estado constituye un sistema de dominación y que en el imaginario colectivo sus sentidos simbólicos tienen tanta impronta como lo «real» –aun considerando que el contexto (lo real) se ha «textualizado»–, y que la democracia es una de sus expresiones, esta dominación no sólo tiene ascendiente presente sino que arroja el pasado de una sociedad. Cuando un pueblo llega al consenso, respecto del silencio o del olvido, la acepción de la palabra se aproxima al significado de «manto de olvido», enunciado de sentidos múltiples para los argentinos. Literalmente, especie de prescindencia para con la muerte y, a su vez, metáfora de un pasado que no vuelve, que ya fue. Actitud colectiva que comete el desatino de suprimir la «desatadura emocional del recuerdo» (Richard, 1999)¹⁶ a través del diseño de un lenguaje plano que soslaya los pliegues de la palabra dolor, crucificando doblemente a sus muertos y desaparecidos. En esta orientación, la aceptación o resignación frente a imposiciones del Estado está sugiriendo cierto grado de consenso. En su carácter de aparato de dominación, y considerando que la transparencia en el sistema democrático es fluctuante, estas actitudes bien pueden arrimar mayor poder el sitio menos conveniente.

Marcada por el contexto internacional y siendo régimen de estado, la democracia no es finalmente lo que se sobreentiende, sino un régimen mezcla de regímenes, un régimen mixto. En este régimen mixto, la democracia es sólo una parte, la más legítima, la más visible y la más proclamada [...] pero no siempre ni necesariamente la principal (Strasser, 2000).

Sin más, la memoria al impulso del consenso deviene, unas veces, en mera formalidad, asumiendo la forma de política oficial generada sutilmente por el gobierno de turno, y en otras, conjuga retóricas envolventes procedentes de los dobleces de intrincados dominios mediáticos. Metalenguaje que colabora en configurar la noticia «explosiva», momento

¹⁶ La autora desprende su análisis tan completo como sugestivo de la experiencia chilena.

en que la necesidad de la recuperación de la memoria se dilata dado que los medios preconstruyen¹⁷ la noticia tan rotundamente que el pasado parece explotar en nuestras manos (Baczko, 1991). Paralelamente a su nacimiento, la novedad inaugurada por los *mass media* y acompañada fielmente por la imagen —complemento inevitable—, comienza su derrotero de decadencia, de declive, entonces la atención es incapaz de soportar la vitalidad de la explosión. El lenguaje se aplana, el discurso se diluye y la memoria es letanía: la narración pierde su necesaria cuota de *intriga* que proyecta el relato hacia el futuro, encuentra su evanescencia, el anticlímax. Y aunque el olvido parece replegarse en nosotros, los vivos, la larga duración subyace a la explosión porque los acontecimientos presentes quedan atesorados a manera de informes, crónicas o investigaciones periodísticas (*res gestae*) para que en un futuro el historiador los retome para procesarlos (historia *rerum gestarum*) y recuperar la memoria para la historia.

Vemos que las huellas del pasado marcan el presente, los indicios quedan inscriptos aquí y allá en un documento que una vez ordenado y clasificado lleva el nombre de *archivo*, repositorio para el uso público (Farge, 1991). Aunque los archivos constituyen una herramienta vital en la configuración histórica de la memoria, cuando del Estado dependen ha resultado infructuoso conservarlos en buenas condiciones de mantenimiento por impedimentos económicos y tecnológicos¹⁸. Pero más triste es la arista ideológica: en nuestro país, el halo de misterio y la atmósfera de ocultamiento se han afincado en el desempeño de las políticas de conservación (o no) de estar en juego la pulcritud de la memoria. Esta es una cara de la aceitada gimnasia del poder en relación del saber.

La otra faz del poder concierne al archivo en su condición de «secreto de Estado». Ambas alteran la calidad del trabajo de historiar en la recuperación. En una época en que los hackers exageran su irrupción y la seguridad informática tiene prioridad absoluta en la agenda de los gobiernos, en son de proteger las memorias del Estado y la historia oficial, el quehacer del historiador se topa con vedas a determinados materiales o archivos completos.

¹⁷ Para la construcción mediática del acontecimiento, ver: Nora (1997), Le Goff & Nora (1974), Darnton (1991, 1991b) y Masson & Dayan (1997).

¹⁸ En los galpones de Benedetti y Salvatore, en Floresta, se encuentran «tres kilómetros lineales de documentación de YPF, mucho se guarda en el Banco Nacional de Desarrollo [...] en total los papeles, noventa por ciento de lo archivable, completan trece kilómetros de estanterías», recientemente colapsadas por el cúmulo de documentación derivada de la reforma del Estado y de la liquidación de las empresas nacionales. Datos extraídos de Salinas (2000).

Esta actitud de obturación delimita las investigaciones de historiadores, jueces, instituciones, funcionarios y de la prensa, sabotaje a la necesaria publicidad de la memoria. Según conclusiones de recientes sondeos periodísticos, en el país existen más de 120 leyes S¹⁹, así declaradas por el Poder Ejecutivo por razones de seguridad u orden público. Ignorando la cláusula constitucional que garantiza la exhibición de los actos de Estado, conforman corpus documentales a los que nadie tiene acceso. El gobierno estipula un plazo para que se hagan públicos pero en el terreno de las Fuerzas Armadas. Los «fueros» no caducan cuando la carátula del archivo versa: *confidencial*. No bien se rompe el silencio la memoria cobra vida camino a la reconstrucción histórica o a la reparación política²⁰. El decreto de una Ley Secreta esconde datos que grupos de poder desean esconder, aunque la situación de silencio es más grave tratándose de los Decretos Secretos, prerrogativa del Poder Ejecutivo. Nadie sabe dónde están ni de qué tratan: el DS 261 ordenó «aniquilar la subversión»²¹. A partir de 1983, no se han producido leyes S, por ende, las últimas afectan directamente la memoria de los años de terror²².

En las décadas de los '60 a los '80, el «águila guerrera» agitó sus alas cual «Operación Cóndor». Alianza entre Brasil, Argentina, Paraguay, Bolivia y Chile, estipulaba las formas del terrorismo de Estado para con la ciudadanía. Y al haber sido la CIA la mano derecha de las dictaduras latinoamericanas, cuando el gobierno de Estados Unidos liberó en 1996 sus archivos del peso del secreto –Francia mantiene una veda relativa—²³, la memoria de la humanidad

¹⁹ Las leyes S por el Congreso en sesión secreta, después sucede la promulgación por parte del PE. Se publican en el *Boletín Oficial* identificadas por un número y sin ningún elemento que permita saber de qué se trata (Viglicca, 2000a).

²⁰ «En la Dirección de Inteligencia de la Policía Bonaerense se encontró *una historia oculta de los últimos 50 años en materia política, religiosa y doctrinaria*. A través de estos archivos se esclareció qué había pasado con 129 desaparecidos» (Viglicca, 2000a).

²¹ Acompañan los dec. 2770/71/72, oct. /75 adjudicando a las Fuerzas Armadas la represión en el territorio nacional.

²² «Ley Secreta 21.770, de febrero de 1979, firmada por Videla, Harguindeguy y el ministro de Economía J. Martínez de Hoz [...], autoriza a la Policía de la provincia de Buenos Aires –al general O. Ricchieri– «a importar como material secreto de seguridad, sin verificación previa y en las condiciones que tal caracterización supone, los elementos, materiales y equipos, libres de derechos de importación y todo otro gravamen contribución o tasa que deban tributar para todo concepto» (Viglicca, 2000).

²³ «La ley de 3/1/79 y el decreto de 3/12/79 regulan los archivos: el plazo de 30 años para la comunicación del contenido de los archivos públicos ha sido ampliado a 60, 100, 120, incluso 150 años según la importancia que la ley conceda al secreto protegido. Se recortan estos plazos cuando

recuperó el detalle de las intimidades de los atentados indiscriminados contra ciudadanos y entidades bajo sospecha.

En 1976, en medio de idas y venidas de información confidencial y de espionaje efectivo, el gobierno de Estados Unidos supo de la existencia de la alianza «Cóndor». Fundado para torturar y asesinar al que se opusiera al *statu quo* imperante, la entente se fortaleció mediante la delación y la energía depositada en la coordinación entre los «servicios secretos» de los países miembros. Servicios de tal eficiencia y capacidad operativa que no perdieron rastro ni siquiera durante los períodos en que las dictaduras se alternaban, sirviendo unos países de asilo obligado a exiliados políticos provenientes de áreas aún bajo las botas. Los servicios no desestimaron huella alguna e incluso sus tentáculos en combinación con la DINA (policía secreta del dictador chileno Pinochet), alcanzaron a los chilenos Carlos Prats y su esposa Sofía Cuthbert, en Buenos Aires, y Orlando Letelier, en Washington. Con apoyo logístico local...

[...] No se ha producido información que indique que las sanciones en la tercera (fase de la «Operación Cóndor») se han planificado para ser llevadas a cabo en los Estados Unidos. Sin embargo, no está más allá del campo de las posibilidades que el asesinato de Orlando Letelier puede haber sido perpetrado como una acción de la tercera fase de la «Operación Cóndor» (Amato, 1999).

Ciertamente que la «razón de Estado» es una figura de dominación que, las más de las veces, se traduce en ocultamiento de registros escritos de carácter oficial, oclusión que no sólo perturba los tiempos del desarrollo de un determinado saber sino que es una clausura a la memoria pública quedando a merced de sus propios recuerdos e imposibilitada de cotejar sus dudas y sospechas con la documentación «oficial». Estas tutelas son criterios comunes a la mayoría de los gobiernos que, por lo general, preservan la publicación de sus acciones secretas a lo largo de una generación y por varios períodos presidenciales. En la Argentina, la Ley 15930 dispone el tiempo durante el cual la documentación oficial debe mantenerse alejada de la consulta pública.

Así es que en este registro, los juramentos de la toma de posesión de cualquier mando o cargo público basados en la fórmula «la historia me juzgue [...]», «la historia hará justicia [...]», más allá de abrir la metáfora del

concurrán «motivos de investigación». Continúa inamovible el plazo de cien años que protege «los datos individuales referentes a la vida personal y familiar y los hechos y comportamientos de orden privado» (Vincent, 1991, p. 163).

futuro, constituyen una retórica falaz en razón de que los actos de gobierno más graves están amparados por esta variante de la censura; sin ir más lejos, los ministerios de Defensa y de Relaciones Exteriores no derivan los documentos al Archivo General de la Nación.

A partir de estas prescripciones, se entiende que mucha de la documentación que escapó a la pira haya sido liberada en varios países involucrados en un pasado frondoso en violación de los derechos humanos (Quiroga, 1996). Hace apenas unos meses, en Río Grande do Sur y gracias a la vitalidad del periodismo de investigación, aparecieron legajos de documentación privilegiada sobre el accionar de la «Operación Cóndor»: listas codificadas de ciudadanos argentinos, paraguayos y brasileños buscados por la inteligencia de Brasil (Gosman, 2000).

En estos recodos, la «memoria pasiva» deviene en «memoria activa», no únicamente porque cuerpos considerables de fuentes han sido localizados sino que antes que el historiador se aproxime al terreno de la acción, las instituciones que crucen estos datos con los del Informe de la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP), u otros del tipo, encontrarán respuestas, pasando el destino de un individuo de la mera sospecha²⁴ a la certeza. Por último, la hora del historiador ha llegado. Momento en que adquiere magnitud teórica la propuesta de Todorov (1998) en cuanto a que la noción de «conservación» se opone a la de «desaparición» (de la documentación)²⁵. Puesto de otra manera, se encuentra al «desaparecido» en el documento «desaparecido» y una vez que el historiador escurra los recovecos de la memoria por el tamiz de la selección, adjudicará sentidos múltiples a su arquitectura.

Entonces se entiende que el *destape* de la documentación en torno a la «Operación Cóndor» sea de vital importancia para las memorias de buena porción de Sudamérica ya que la opinión pública apenas conocía el nombre hasta hace poco. Con efecto dominó y gracias a la Ley de Libertad de Información, los juicios por el asesinato de Letelier, el pedido de extradición de Pinochet, el «hallazgo fortuito» en Asunción de los archivos de la dictadura de Strossner y la repercusión de los juicios en el exterior, abrieron la caja de

²⁴ Las categorías de «memoria activa» y «memoria pasiva» fueron acuñadas por Ricoeur (1998).

²⁵ Todorov (1998): «[...] la mémoire, elle, est, forcément une sélection: certains traits de l'événement seront conservés, d'autres sont immédiatement ou progressivement écartés, et donc oubliés», [...] la memoria es forzosamente una selección: ciertos rasgos de acontecimientos serán conservados, otros son inmediatamente o progresivamente separados y, por lo tanto, olvidados] (p. 14).

Pandora; y la desclasificación de documentos secretos de EE.UU. develó el papel de la CIA... (Viglicca, 2000b).

Siendo así, la memoria pública vive dos momentos de manipulación manifiesta: uno, previo al hallazgo del corpus documental y, el otro, cuando esta memoria cobra carácter público encarnado en un espacio determinado donde la gente irá en su búsqueda²⁶. De ahí que el *museo* sea otro de los músculos de la memoria, privado o público padece de acosos ideológicos. En este clima se enrolan las polémicas locales respecto de las características del *museo de la memoria* en una u otra ciudad; términos en que el sitio para levantarlo, o para ambientar, no son disputas de poca monta en la ventilación de las tendencias ideológicas en torno a la recuperación del pasado de una nación.

Tracemos una síntesis apretada de algunos aspectos críticos de un caso claro y concreto: el campo-museo de Auschwitz²⁷. El museo, en jurisdicción del ministerio polaco de cultura, presenta una suerte de separación entre el sector ocupado por Auschwitz y el de Birkenau, distancia que se cubre a pie. Mientras que éste conserva las instalaciones de 1945 prácticamente intactas, Auschwitz dividido en I, II y III ha vivido más transformaciones y modernizaciones. Contando con la administración y la biblioteca, hospedaje para visitantes e investigadores, salas de proyección, etc., es el atractivo mayor del circuito. En tanto que en Birkenau el visitante y el predio son librados a su suerte, apenas evitando que las casas, granjas y fábricas de los alrededores se expandan hacia el campo, Auschwitz protege la «zona de silencio». Pues bien, en lo relativo a la conservación de la memoria, el «anonimato» y la «cristianización» es lo que más interesa destacar de este espacio de la muerte. Va de suyo que el anonimato es directamente proporcional al ánimo de ocultar: ausencia de indicaciones de los nombres judíos –incluso de la palabra judío–, rotulándolos por el país de procedencia...

En este bloque ha sido reunida una parte de los objetos que en su día pertenecieron a la gente muerta en las cámaras de gas y que fueron encontrados tras la liberación del campo (Darnton, 1991b, p. 537).

En 1975, Pierre Vidal-Naquet (1975) denunció (Szurek, 1992) lo notado en torno de los objetos de este museo y del esfuerzo identificatorio del visitante para enterarse del origen de los objetos expuestos. Literalmente

²⁶ La exposición de Florescano (1988) es clara. Véase también: Bédarida (1994).

²⁷ La descripción física del museo e impresiones se extraen de: Szurek (1992). Las interpretaciones corren por mi cuenta. Ver Darnton (1991b).

invadido por millones de turistas, la pregunta es si una futura reforma del museo se ocupará de estas alteraciones para acabar con el lenguaje retórico del silencio –sólo en alemán y polaco–, producto del combate entre profascismo y antifascismo. La palabra oculta ilustra el criterio de que el *lugar* por sí mismo construye los sentidos de la memoria y, paralelamente, otra memoria continúa siendo «cementerio» (Vidal-Naquet, 1975).

En cuanto al proceso de «cristianización» del campo, el antiguo teatro (convertido en carmelo) ha devenido en lugar de culto, la ex comandancia de Birkenau ha sido transformada en iglesia y un conjunto de cruces puebla el bosque que lo rodea. ¿Qué sentido puede tener esta tergiversación de los lugares de exterminio del pasado?

En la amplia redistribución de valores y símbolos políticos llevada a cabo por el poder comunista y la Iglesia durante la década 1970-1980, ésta, al parecer, ha querido, invertir en estos lugares cargados de un halo sagrado consensual que son los campos de concentración nazi para la sociedad polaca. «Retomando» estos campos al poder, la Iglesia le ha retirado uno de los últimos medios de legitimación y, de modo sintomático, éste no ha podido hacer nada para oponerse a ella (Brossat, Combe, Potel y Szurek, 1992, p. 541).

En un mundo pletórico de sociedades subjetivamente icónicas y con «manía memorística» (Hartog, 1995), la necesidad de preservar la identidad del pasado frente a un presente evanescente brinda a las memorias públicas la oportunidad de prestarse más dócilmente a desvíos intencionados gestados en políticas que operan los circuitos de la emisión-recepción de lo público desde las sombras: mentiras o invenciones de pasados maquillados. Tomando en cuenta los comportamientos que habitualmente asumen las instituciones oficiales –escuelas, universidades, agencias y reproductoras de noticias, Fuerzas Armadas, etc.– y ciertos grupos de particulares (económicos, intelectuales, empresariales, etc.) respecto de la apropiación material o simbólica de la memoria, cabe preguntar quién regula el poder en estos espacios organizados a través de jerarquías de autoridad que hacen de la memoria «un instrumento pragmático del poder» (Ricoeur, 1998, p. 107).

Estos conflictos que se entablan entre memorias generacionales alcanzan un punto en que la lógica racional quiebra la tozudez de la pasión ciertamente anacrónica y esclerosada, y un gesto político inscripto en un nuevo contexto histórico exorciza el pasado. El presidente Lech Walesa, en ocasión de la conmemoración del cincuentenario de la insurrección de Varsovia y frente a los representantes de Alemania y Rusia, expresó: «Le temps de la division

et de la confrontation est arrivé à sa fin». Claro está que el Muro de Berlín ya había sido derrumbado.

4. Memoria y Justicia: un diálogo inconcluso

En estos años de democracia, los argentinos hemos aprendido que el opuesto de memoria no es el olvido sino la justicia. Una sociedad que ha padecido durante un largo período traumas cotidianos, vive la relación entre memoria y justicia de manera ambivalente y conflictiva. El binomio arrastra para la mayoría un sedimento doloroso difícil de desentrañar, por ende, el ejercicio de la justicia a cargo de tribunales civiles, legitimados por la Constitución, es una forma de *memoria activa*.

En aproximación a la lectura de asuntos tan delicados para la sensibilidad colectiva es preciso que recalque tres considerandos: no se trata de tomar partido por una facción u otra sino de optar por los mecanismos del Estado de derecho y por el derecho de todo ser humano a ser juzgado por un tribunal legítimamente constituido, nadie es culpable hasta que se demuestre lo contrario y, por último, la defensa de los derechos humanos, totalidad ético-moral, debe prevalecer ante cualquier atropello. De todas maneras, sabemos que garantías elementales son violentadas a cada momento en algún lugar del mundo. Incluso los acuerdos internacionales²⁸ son ignorados por un abanico muy amplio de motivos que van desde estrategias de microfísicas de poder hasta términos del fundamentalismo, atentando en cualquiera de los casos contra la integridad humana. Históricamente estas vejaciones llegan a extremos infrahumanos cuando regímenes totalitarios y gobiernos de facto contraponen la independencia de opinión o, por extensión de dominación, la representatividad de minorías extranjeras.

Auscultar las reacciones que la prescindencia y dilación de la justicia despiertan en los sectores de la población directamente afectados en su memoria o en su ideología, es el otro asunto sugerente. A partir de la apertura democrática, ciertos comportamientos colectivos han logrado, venciendo oposiciones, su institucionalización plasmada en la figura

²⁸ Pacto de San José de Costa Rica (1969), Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963), Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (1991), Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948), Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad (1968), Declaración sobre la protección de todas las personas la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes (1975), Principios de ética médica en la protección de personas presas y detenidas contra la tortura (1982), Convención interamericana para prevenir y sancionar la tortura (1985), entre otros.

de organizaciones no gubernamentales sumamente operativas en sus actividades, investigaciones y logros. Por lo demás, han sabido ganarse el respeto y el reconocimiento internacional: las «Madres de Plaza de Mayo», las «Abuelas», «HIJOS» figuran como testigos en los tribunales locales y extranjeros y la prensa nacional e internacional les conceden espacio de noticia. Reclamar justicia para con los muertos y desaparecidos es prioritario en el menú de estas organizaciones consiste. Ahora bien, colocándonos en los criterios que estas organizaciones aplican en sus demandas, las hay desde las más orgánicas diligenciadas ante gobiernos, tribunales y asociaciones internacionales en defensa de los derechos humanos hasta los métodos más espontáneos y efectistas: los *escraches*²⁹. Estos y la publicación de nombres de torturadores persiguen identificar domicilios de represores escondidos tras los casos más sonoros, llamando la atención de la opinión pública y de los medios la originalidad las técnicas aplicadas.

La originalidad de esta denuncia pública estriba, por un lado, en mantener la *memoria activa* en ebullición, no permitir que la atención del presente decaiga ante las atrocidades del pasado y, por otro, en señalar públicamente las deudas ético-morales del sistema judicial, justicia que tan auspiciosamente se desarrolló en el Juicio a las Juntas, proceso inédito en su desempeño pero abortado por las leyes de Obediencia Debida y de Punto Final. Un balance rápido verifica dos rasgos: la legalidad de estas manifestaciones atrae el reconocimiento de la población que reconoce su legitimidad y los escraches han logrado imprimir un brío renovado a la actividad de los tribunales. Empeño beneficiado por el hallazgo de documentación de prueba³⁰ y por los juicios que hoy se están consumando en Tribunales Federales por robo de bebés hijos de desaparecidos y los juicios por la verdad histórica³¹. Naturalmente, estos desgarros de memoria

²⁹ Dalmaroni & Merbilhaá (1999) realizan un recorrido crítico.

³⁰ «La Cámara Federal de Rosario instruyó al juez Carlos Carrillo para que secuestre y preserve documentación que esclarezca la suerte de las víctimas del terrorismo de Estado (Redacción, 2000c).

³¹ Hoy llevan adelante: causas en la Cámara Federal de Bahía Blanca; en Córdoba, se investigan las actuaciones del III Cuerpo de Ejército; la Cámara Federal de la Plata investiga 2000 causas de desaparecidos; en Santa Fe se investiga 14 desapariciones; en Capital, la Cámara Federal investiga unos 30 casos. Desde 1995 están reabiertas las causas Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) y I Cuerpo de Ejército. En noviembre de 1999, el gobierno firmó un acuerdo con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos comprometiéndose a garantizar el derecho a la verdad (Redacción, 2000b).

metabolizados en el presente también forman parte de las *res gestae*, del «uso público de la historia» (Gallerano, 1994).

Deslizando el planteo hacia la operación histórica, si bien los familiares de muertos y desaparecidos y los mismos sobrevivientes perciben la dictadura como un caso emblemático, desde el punto de vista del historiador el problema del «acontecimiento único» inserto en la relación memoria-justicia es más complejo ya que, siguiendo a Todorov, paradójicamente nos coloca frente a «los abusos de la memoria». En esta línea, el historiador atiende a la distinción entre las formas posibles de recordar: es factible rememorar el acontecimiento de manera *literal* o en forma *ejemplar*. Mientras que la primera se ubica en el terreno de la «verdad», la segunda lo hace en el de la lección, por tanto, «el pasado deviene en principio de acción para el presente». La memoria *literal* abriga la memoria propiamente dicha y la memoria *ejemplar* es la *justicia* a la que la ley hace impersonal, produciendo la «des-individuación», paso que abre el acceso a la ley.

Si le événement es unique, on peut le garder en mémoire et agir en fonction de ce souvenir, mais il ne peut être utilisé comme clé à une autre occasion; réciproquement, si nous lisons dans un événement passé une leçon pour le présent, cés que nous reconnaissons aux deux des traits communs [...] (Todorov, 1998, p. 38)³².

Por cierto, en la comparación entre singularidades reside la posibilidad que tiene la justicia de aplicar la universalidad de la ley, norma que se extiende hasta abarcar lo legislado en las convenciones internacionales. Asimismo, en el estudio de lo particular se contempla las formas alternativas en la prevención de atrocidades genocidas; pero, simultáneamente, hablar de «único» en relación con la justicia «es concederle a un acontecimiento una cualidad superlativa».

A su vez, este núcleo de la polémica recupera la noción de «generación». Frente a los desplazamientos étnicos de la segunda mitad del siglo XX, cada generación, nutrida por la memoria de sus progenitores y por las herencias de abusos, discriminación, racismo y exclusión, se replantea con más fiereza la diversidad cultural. En esta globalización en que todo es de todos pero nada es de nadie y en la que la justicia no ha cumplido el ideal de sus

³² [Si bien el acontecimiento es único, es posible guardarlo en la memoria y actuar en función de ese recuerdo, pero no puede ser utilizado como clave a otra ocasión; recíprocamente, si leemos en un acontecimiento pasado una lección para el presente, quiere decir que en ambos reconocemos rasgos comunes [...]] (Todorov, 1998, p. 38).

ojos cubiertos por la venda de la equidad, el modelo de transmisión de la memoria basado en la «multiplicidad» (Ginzburg, 1993, p. 114) es el que se muestra más exitoso a pesar del escepticismo que irradia. De conceder presencia exclusiva a las particularidades de este modelo o a los postulados Todorov, en el pasaje de la memoria a la historia, puede suceder lo que Eric Hobsbawm nos previene...

A history which is designed only for Jews (or African-Americans, or Greeks, or women, or proletarians, or homosexuals) cannot be good history, though it may be comforting history to those who practice it [...], bad history is not harmless history. It is dangerous (Howbsbawm, 1994, p. 63)³³.

Igualmente, el prisma del maridaje memoria-justicia sugiere pensar el historiador en el área del tribunal. Una actuación es de factura ideológica. Durante el primer trimestre del año, los abogados del historiador David Irving introdujeron en los tribunales británicos una demanda a la profesora norteamericana Deborah Lipstadt por difamación al haberlo acusado de «negador del Holocausto». El juicio, pendiente de sentencia, ha desplegado ante la opinión pública aspectos de la polémica en curso entre la perspectiva del «evisionismo histórico» o «negativismo histórico», corriente de pensamiento que niega la «solución final», y los historiadores que consideran la Shoah como crimen lesa humanidad. Por eso, lo que está en juego en la barra británica es «la compleja relación entre investigación histórica y la opinión pública, entre el juicio histórico y el político» (Redacción. (2000a), una vía más de *re-escritura* de la historia.

Efectivamente, en el contexto de la historiografía de la segunda mitad del siglo XX, este debate no es nuevo. El libro *Los verdugos voluntarios de Hitler* de Daniel Goldhagen (1996) considerado por la mayoría un manifiesto de antisemitismo cultural³⁴ y alabado a la vez por sectores de la intelectualidad norteamericana, resultó un éxito comercial. En los escenarios de la comunidad historiadora internacional, el texto agregó lo suyo a la polémica que Hayden White y Carlo Ginzburg sostuvieron en 1989 sobre la relación

³³ [Una historia destinada sólo a los judíos (o a los afroamericanos, o a los griegos, o a las mujeres, o a los proletarios, o a los homosexuales) no puede ser una buena historia, aunque resultara una historia reconfortante para aquellos que la practican [...] la mala historia no es una historia dañina. Es peligrosa] (Howbsbawm, 1994, p. 63).

³⁴ En los '90, la discusión se expandió mundialmente. La editorial EUDEBA publicó: Finchelstein (1999), que fuera prologado por D. LaCapra. Figura el aporte del argentino J. E. Burucúa. También, LaCapra (1994, 1998).

«historia-acontecimiento-discurso»³⁵, tríada teórica que descansa sobre la discusión más abarcadora que atañe al estatus de la verdad en historia, y las acusaciones virulentas de Pierre Vidal-Naquet contra Robert Faurisson y sus seguidores³⁶.

En el marco de las controversias de espesor ideológico, la cuota de responsabilidad social del historiador está en el ojo de la tormenta. Fascinado por la utopía de la verdad y comprometido con su presente en tanto ciudadano, debe conciliar ambas cargas las que no siempre van de la mano. En la década de 1970, Carlos Pereyra (1988) retomó la idea de Marc Bloch y desagregó el plexo entre la «función social» y la «función teórica» de la historia, funciones inherentes a toda operación histórica. Claro está que, desde entonces, mucha agua ha corrido bajo la tensión epistemológica entre «imaginación» y «verdad» en el procesamiento del pasado³⁷.

La otra presencia del historiador en el tribunal es virtual. El juez y el historiador parten de un mismo principio: la reunión de pruebas y su verificación. Ahora bien, el juez de instrucción encuentra el conjunto de pruebas del delito *in situ*, preservado por el trabajo policíaco, y teje una red de desciframientos de los «indicios» mientras que el historiador reúne pruebas pero a través de la «pesquisa»³⁸ de los rastros del pasado, sin testigos a mano, a no ser que se posicione en el campo la historia oral³⁹.

³⁵ La edición de S. Friedlander (1992), comprende buena parte de las exposiciones entre el 26 y 29/4/90 (Universidad de California). Tema «*Nazism and the Final Solution*», figuran los historiadores H. White y C. Ginzburg. Años más tarde algunos de estos textos fueron también recopilados, aunque con propósitos diferentes en: Jenkins (1997).

³⁶ Vidal-Naquet ataca los argumentos de Faurisson aparecidos en la edición de Thion (1980), publicación que se explaya respecto de la negación del genocidio. A propósito, dice Vidal-Naquet (1994, p. 14): «Como historiador sé, tanto como cualquiera, que la memoria no es la historia, y no es que esta última suceda a la primera por vaya a saber qué automatismo, sino porque el modo de selección de la historia funciona de otra manera que el modo de selección de la memoria o del olvido. Entre la memoria y la historia puede haber tensión, y hasta oposición».

³⁷ Entre los especialistas en historia cultural, los norteamericanos que más han estimulado el «giro lingüístico» en la historia: White, desde una perspectiva formalista, y LaCapra, desde un enfoque freudiano.

³⁸ Las nociones pertenecen a Ginzburg (1989).

³⁹ Rescato el valor del testimonio oral como género «no ficcional» que arrastra «el problema entre el hecho y la fantasía». Los testimonios de testigos, a través del ejercicio son «un modo privilegiado de acceso al pasado y sus ocurrencias traumáticas» (LaCapra, 1998). El repositorio más serio de testimonios orales sobre el Holocausto —en 1996 comprendía 3.700— pertenece a la colección Forturoff, Universidad de Yale, y está auspiciado por S. Spielberg. Ollier (1998) reconstruyó historias de vida a través de entrevistas «para entender cuáles fueron las instancias que favorecieron el desarrollo de la identidad revolucionaria de los jóvenes de las décadas del

En conclusión, la operación historiadora y la jurídica implican complejidades distintas, sin embargo, en lo que atañe a los discursos jurídicos y los históricos, la narración, guiada por la intriga, es el rasgo común que las distingue.

En cuanto a la relación verdad-prueba, el juez sí está en condiciones de conocer lo que «realmente sucedió». Esta meta es imposible para el historiador, no sólo porque cuenta a su favor con accesos indirectos a retazos de memorias sino que una porción considerable de la operación historiadora es conceptual. Su objeto habita el pasado, se trata de lo muerto, de lo que ha dejado de ser. El historiador descompone los dobleces de sentidos de esas memorias «en el tiempo» (Ricoeur, 1998) para fustigarlos e insertarlos en otras proporciones en un sistema de inteligibilidad, aspirando a explicar la extrañeza del fenómeno —que investiga y que «imagina»⁴⁰ a través de trazos de historicidad. Por eso, aunque el propósito primario del historiador es buscar lo verdadero, según de Certeau:

[...] el trabajo historiador consiste en *producir algo negativo*, y que sea *significativo*. Se especializa en la fabricación *estas diferencias pertinentes* que permiten «salir» de un rigor mayor en las programaciones y su explotación sistemática (Certeau, 1974, p. 51).

Curiosamente, ambos profesionales vuelven a encontrarse en la proyección de sus resultados hacia el futuro y, he aquí, que si el historiador se coloca en el terreno del juicio político, su condena puede ser tan grave como la del juez, ya que «negar» y olvidar realidades lacerantes de la conciencia histórica se equipara a pulsar el botón final.

Sabido es que errar es humano. Pero para un juez como para cualquiera que esté profesionalmente implicado en la búsqueda de la verdad, el error no es sólo un riesgo: es una dimensión en la que se está inmerso de modo continuo [...] Existen errores catastróficos, errores inocuos, errores fecundos. Pero en el ámbito judicial esta última posibilidad no subsiste. El error judicial, aun cuando sea revocable, se traduce siempre en una mengua de la justicia (Ginzburg, 1993, p. 97).

60 y del 70 [...] que militaron en lo que llamo de modo amplio izquierda revolucionaria (IR) [...] como parte de este pasado tengo mi corazón lleno de tristezas y vacíos con que esa historia nos ha dejado [...] Como investigadora, he tomados todos los recaudos necesarios para construir este relato por fuera de la pasión que estuvo en su origen».

⁴⁰ A pesar de que P. Ricoeur trabaja la relación «imaginación-memoria», los historiadores H. White (desde una teoría tropológica) y D. LaCapra (desde una perspectiva psicoanalítica), entre otros autores, le conceden a la «imaginación» del historiador un lugar de privilegio en la operación histórica (White, 1973, 1978, 1992, 1999; LaCapra, 1983, 1985).

Las reflexiones de Carlos Ginzburg surgen, desde el terreno de la «función teórica» de la historia, de su metier en exhumar el pasado a través de corpus judiciales⁴¹; en la defensa de la inocencia de Adriano Sofri⁴² ausculta la «función social». No sorprende que la producción del historiador cubra el triángulo historia-conocimiento/historia-compromiso/historia-justicia en razón de que el juicio público es otra ojo en la re-escritura de la historia, tanto desde la percepción historiadora como desde el protagonismo de la condena mediática.

Si un juicio marca un viraje en la afirmación del valor de la verdad como ejercicio colectivo de justicia y reparación, si los testimonios cobran el sentido de una apelación que toma por testigo a la comunidad, si cada víctima rescatada del olvido impulsa una demanda de reconocimiento por su mera condición humana, entonces, el juicio como acontecer colectivo, puede producir justicia, y a la vez, fundar sobre esa justicia la reconstrucción de una ética comunitaria renovada (Vezzetti, 1985)⁴³.

Por último, el lado filosófico de la condición humana se desnuda ante el historiador y el juez. El dramatismo que emerge de sendos trabajos radica en que los dos profesionales se plantan ante la experiencia vicaria de la tortura y la muerte, espectro en el que el «miedo» rige los vínculos que subyacen a la memoria de víctimas, victimarios, testigos y relatores, enlazando «la civilización y la barbarie». La última dictadura montó una ingeniería del miedo⁴⁴ desprendida de experiencias anteriores, tanto locales como

⁴¹ Bajo el paraguas de la «historia cultural», Z. Davis (1983, Estados Unidos), y C. Ginzburg, (1981, Italia) iniciaron el itinerario historiográfico del microanálisis de casos judiciales.

⁴² «El 3/3/99, los jueces de Brescia anularon la instancia de revisión del proceso. La Corte de Apelación de Venecia el 24/8/99 acepta la instancia de revisión. Sofri y Pietrostefani fueron excarcelados. El 20/10, proceso de revisión [...] el 24/1/00, la Corte de apelación de Venecia confirmó la condena de Sofri, Bompresì y Pietrostefani. Sofri fue conducido a la cárcel de Don Bosco. Bompresì y Pietrostefani se fugaron y están prófugos. En el diario francés *Le Monde*, Carlo Ginzburg vinculaba a Sofri con el caso Dreyfus» (Piro, 2000). El texto original de Ginzburg cubre hasta 1993.

⁴³ Ver también: Vezzetti (1999).

⁴⁴ En este sentido, Corradi (1985) plantea un interrogante fundamental: «¿qué significa vivir bajo el miedo?».

extranjeras⁴⁵, tanto presentes como alejadas en el tiempo⁴⁶, con la decisión de dominar y amordazar la sociedad civil. El «miedo» habitó en más de un espacio social: los subordinados, obedientes de los mandatos de los jefes de la dictadura, aplicaron procedimientos concretos: prisión, tortura, censura y anonimato. Además, se les inculcó el temor a ideologías locales y foráneas, pavor que encarnó en la ejecución de la prohibición de circulación de libros e ideas y en la liquidación de la identidad de pertenencia. Por imposición fascista o por consenso, el «orden» supo convertirse en obsesión, paliativo del miedo. Durante la dictadura, responsable de sistematizar los métodos del horror⁴⁷ hasta la sofisticación, el miedo fue el plasma de la sociedad civil y aún hoy se percibe indicadores de temores cotidianos en la generación que vivió el espanto. En este ítem acabamos de comprender el argumento de Mommsen referido al significado en los cambios de sentidos operados en la cosmovisión de las sucesivas generaciones de alemanes.

En lo que a la memoria se refiere, el miedo tiene la capacidad de hacer estallar la identidad de una sociedad, allá va la «selección» (Todorov, 1998) que la conciencia colectiva realiza respecto de los recuerdos de la muerte y del dolor (primera tachadura de la identidad), haciéndose cómplice mediante el olvido de una supresión total (en el espacio y en el tiempo) de los «rastros del sujeto» (Richard, 1999). Inclusive el terror y por consecuencia el miedo, produce la desestructuración de la identidad que desarticula el sujeto individual y la conmoción identitaria se extiende a la sociedad en su carácter de cuerpo político. El trauma destroza «la identidad de occidente como la civilización, como bastión de valores elevados, por no decir, el punto más alto de la evolución de la humanidad», telón de fondo que se despliega

⁴⁵ «Mi testimonio está vinculado a este miedo a la locura que comienza a volver a mí» ¿Cómo sobrevivir en y a la tortura? Quizás mediante la evitación del presente [...] «Debía acordarse de que había tenido un pasado pletórico de amor y de valores. Que solamente conservando este pasado podría vivir un futuro [...] si había uno. No dejarse comer por el presente, vacío de amor, habitado por el odio, como si fuese la única vida posible» (testimonio anónimo) (Vincent, 1991, p. 234).

⁴⁶ La perspectiva de B. Anderson (1993) sobre la tensión memoria-identidad se remite a acontecimientos de siglos atrás. «El pasado debe ser articulado (por el presente) para ser memoria. Toda articulación (todo relato) tiene que ver con la identidad (con lo que se quiere o se cree de la identidad)» (Rotker, 1999, p. 18).

⁴⁷ Según Hobsbawm (1994) dos razones llaman la atención de este fenómeno de terror: en primer lugar, se trató de un fenómeno eminentemente occidental en lo que a Europa se refiere y, en segundo término, «su uso sistemático en el Occidente democrático resultaba insólito, incluso teniendo en cuenta el terrible precedente de las corrientes eléctricas en las cárceles argentinas después de 1930». Para la tortura en las sociedades contemporáneas consultar: Vincent (1991).

detrás del «síndrome de la falsa memoria, manifestándose en la forma de consecuencias patológicas generadas por las tretas de la memoria» (LaCapra, 1998).

¿Secuelas privativas a la des-identidad de la víctima? Por el contrario, afectan a la generación protagonista del círculo perverso, trauma evidente o subliminal del cual los hijos no están exentos. Tanto es así, que en caso de que la tarea del juez y la del historiador produzcan un *re-enactment*, quizás la transferencia de sentido tan tenebroso los alcance. Entremedio de esta incertidumbre asoma el interrogante de cierre: ¿qué lenguaje, qué representación puede dar cuenta del infierno que fue y todavía es cosa de todos?⁴⁸ Porque los pueblos necesitan exorcizar la cadencia de los tres tiempos, quizás escribir historia de las memorias que deambulan y hacer justicia de la impunidad abra camino.

5. Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. (Ed.). (1999). *La Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Amato, A. (1999, febrero 21). Cómo EE.UU: planeó el golpe contra Allende desde 170. *Clarín*.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: F.C.E.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bedarida, F. (Comp.). (1994). *The Social Responsibility of the Historian*. Oxford: Berghahn Books.
- Bloch, M. (1997). *Apología para la historia o el oficio de historiador. Edición crítica preparada por Étienne Bloch*. México: FCE.
- Botana, N. (1998). *El siglo de la libertad y el miedo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Brossat, A., Combe, S., Potel J. Y., & Szurek, J. C. (Eds.). (1992). *En el este, la memoria recuperada*. Valencia: Alfons El Magnanim.

⁴⁸ Vidal-Naquet (1994) se interroga: «¿Quiere decir esto que haya que capitular ante la negación, deslizarse poco a poco hacia un mundo en el que todo vale, el historiador y el falsario, el fantasma y la realidad, el asesinato y el accidente automovilístico? Siglo veinte, cambalache problemático y febril [...]» (p. 186).

- Corradi, J. (1985). La cultura del miedo en la sociedad civil: reflexiones y propuestas. In Cheresky, I., & Chonchol, J. (Comps.), *Crisis y Transformaciones de los Regímenes Autoritarios*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dalmaroni, M., & Merbilhaá, M. (1999). Memoria social e impunidad: los límites de la democracia. *Punto de Vista*, 22(63), pp. 22-25.
- Darnton, R. (1991a). *The Kiss of Lamourette*. New York: Norton & Co.
- Darnton, R. (1991b). *Berlin Journal 1989-1990*. New York: Norton & Co.
- De Certeau, M. (1974). La operación histórica. In Le Goff, J., & Nora, P. (Dir.), *Hacer la historia*. Barcelona: Laia.
- Domanska, E. (1999). *Introduction to historiographical criticism*. Poznan: Mimeo.
- Elias, N. (1998). La civilización de los padres. In *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Elsaesser, T. (1996). From Holocaust, our Hitler, and Heimat to shoah and Schinder's list. In Sobchak, V. (Ed.), *The Persistence of History*. New York: Routledge.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Valencia: Edicions Alfons El Magnánim.
- Finchelstein, F. (Ed.). (1999). *Los alemanes, el Holocausto y la culpa colectiva. El debate Golhagen*. Buenos Aires: Eudeba.
- Florescano, E. (1988). De la memoria del poder a la historia como explicación». In VV.AA. (Eds.), *Historia para qué*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedlander, S. (Ed.). (1992). *Probing the Limits of Representation. Nazism and the «Final Solution*. Massachusetts: HUP.
- Gallerano, N. (1994). History and the Public Use of History. In Bédarida (Comp.), *The Social Responsibility of the Historian*. Oxford: Berghahn Books.
- Gay, P. (1988). *Style in History*. New York: Norton & Co.
- Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores.

- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas y símbolos*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (1993). *El juez y el historiador*. Madrid: Anaya y Muchnick.
- Ginzburg, C. (1999). Distancia y Perspectiva. Dos metáforas. *Entrepasados*, 16.
- Gómez, J. M. (1989). Eclipse de la memoria, política del olvido: la cuestión de los derechos humanos en una democracia no consolidada. *Punto de Vista*, (36).
- Gosman, E. (2000, mayo 28). El desplume del Cóndor. *Clarín*.
- Hartog, F. (1995). Temps et Histoire. *Annales. Histoire, Science Sociales*, (6).
- Hartog, F. (octubre, 1997). *Patrimonio e Historia: los tiempos del patrimonio*. Seminario UNR.
- Holwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire. Les Lieux de Mémoire*. Paris: Gallimard.
- Howbsbawm, E. (1994). La barbarie de este siglo. *Debats*, (50).
- Howbsbawm, E. (1994b). The Historian Between the Quests. In Bédarida (Ed.), *The Social Responsibility of the Historian*. Oxford: Berghahn Books.
- Jenkins, K. (Ed.). (1997). *The Postmodern History Reader*. London: Routledge.
- Käes, A. (1992). Holocaust and the End of History: Postmodern Historiography in Cinema. In Friedlander, S. (Ed.), *Probing the Limits of Representation. Nazism and the «Final Solution»*. Massachusetts: HUP.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós.
- LaCapra, D. (1983). *Rethinking Intellectual History: Texts. Contexts. Language*. Ithaca: CUP.
- LaCapra, D. (1985). *History & Criticism*. Ithaca: CUP.
- LaCapra, D. (1994). *Representing the Holocaust. History, Theory and Trauma*. Ithaca: CUP.
- LaCapra, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca: CUP.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.

- Le Goff, J. (1992). Prefacio. In VV.AA. (Eds.), *En el Este, la Memoria Recuperada*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- Lozano, J. (1989). Entre la historia y la ficción: el discurso histórico. *Debats*, (27).
- Mommsen, H. (1989). El Tercer Reich en la memoria de los alemanes. In VV.AA. (Eds.), *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nora, P. (1974). La vuelta al acontecimiento. In Le Goff, J., & Piere, N. (Dirs.), *Hacer la Historia*. Barcelona: Laia.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Ollier, M. M. (1998). *La creencia y la pasión*. Buenos Aires: Ariel.
- Pereyra, C. (1988). Historia para qué. In VV.AA. (Eds.), *Historia para qué*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Piro, G. (2000, marzo 19). Escritos desde la prisión. *Clarín*.
- Quiroga, H. (1996). La verdad de la justicia y la verdad de la política. In Quiroga, H., & Tach, C. (Comps.), *A veinte años del golpe*. Rosario: Homo Sapiens.
- Redacción. (2000a, abril 2). Cuando la pasión ciega a la historia. *Clarín*.
- Redacción (2000b, julio 16). *Clarín*.
- Redacción (2000c, septiembre 9). *La Capital*, Rosario.
- Richard, N. (1999). La cita de la violencia: convulsiones del sentido y rutinas oficiales. *Punto de Vista*, 63.
- Ricoeur, P. (1998). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid. UAM Ediciones.
- Rotker, S. (1999). *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Rouquie, A. (1986). Desmilitarización e institucionalización de sistemas político. In VV.AA. (Eds.), *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Paidós.
- Salinas, L. (2000, marzo 5). Historia en la estantería. *Clarín*.

- Sarlo, B. (1989). La historia contra el olvido. *Punto de Vista*, (36).
- Sarlo, B. (1994). En el *Dossier* «Trabajos sobre la memoria». *Punto de Vista*, (49).
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Enlace Grijalbo.
- Schmucler, H. (1996). Nota preliminar: La pregunta incesante. In Vidal-Naquet, P. (Ed.), *Los judíos, la memoria y el presente*. Buenos Aires: F.C.E.
- Strasser, C. (2000, abril 2). La democracia debe recuperar contenido ideológico. *Diario Clarín*.
- Szurek, J. C. (1992) «Polonia. El campo-museo de Auschwitz». In VV.AA. (Eds.), *En el este la memoria recuperada*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- Thion, S. (1980). *Vérité historique ou vérité politique?* Paris: LaVieille Taupe.
- Todorov, T. (1998). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.
- Veyrat-Masson, I., & Dayan, D. (1997). *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona: Gedisa.
- Vezzetti, H. (1985). El juicio: un ritual de la memoria colectiva. *Punto de Vista*, (24).
- Vidal-Naquet, P. (1975). *Des musées et des hommes* (prefacio al libro de Richard Marientaras: «Etre un peuple en diaspora»). Maspero.
- Vidal-Naquet, P. (1994). *Los Asesinos de la Memoria*. México: Siglo XX.
- Viglicca, O. (2000a, abril 6). El Estado secreto. El ilimitado oficio de ocultar. *Clarín*.
- Viglicca, O. (2000b, mayo 28). La muerte sin fronteras. *Clarín*.
- Vincent, G. (1991). ¿Una historia del secreto? In Ariès, P., & Duby, G. (Dir.), *Historia de la vida privada. La vida privada del siglo XX* (Vol. 9). Buenos Aires: Taurus.
- White, H. (1973). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse. Essays on Cultural Criticism*. Baltimore: JHUP.

White, H. (1992). *El contenido de la forma*. Paidós.

White, H. (1999). *Figural Realism. Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: JHUP.

Yerushalmi, Y. H. (1989). *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Yerushalmi, Y. H. (1989). Reflexiones sobre el olvido. In *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zemon, D. (1983). *The Return of Martin Guerre*.

CAPÍTULO 3

LAS COMISIONES ASESORAS EN DICTADURA. LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (FCE) – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (UNER), ARGENTINA¹

Carolina Kaufmann

1. «Al fallo de memoria, que recuerde; al impaciente, que espere»

Este capítulo se centra en el ámbito jurisdiccional de la UNER, y específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, durante los años de la Dictadura. Profundizamos en dos ejes analíticos: la creciente militarización en el ámbito universitario y el accionar de los grupos académicos nucleados en distintos espacios institucionales, fundamentalmente en la Comisión Asesora que entendía en materia de libros en dicha facultad.

«Al fallo de memoria, que recuerde; al impaciente, que espere» decía el primer presidente de facto durante la Dictadura, teniente general Videla, el día 13 de diciembre de 1979, en ocasión de ofrecer una conferencia de

¹ Agradezco especialmente al Dr. Gregorio Kaminsky, mi director de Tesis (1996-1997), quien me acompañó con generosidad y cálidamente, en el tramo dedicado al *Destierro de los libros*.

prensa en la cual reseñaba los 45 meses transcurridos desde el inicio de su gestión:

[...] Un ayer que, a pesar de los 45 meses transcurridos no está tan lejano como para olvidarlo –yo digo que es menester recordarlo, sin rencor, pero sin olvido–, y un mañana lo suficientemente lejano, porque a pesar de lo mucho hecho, más allá de los aciertos y desaciertos, es mucho todavía lo que queda por hacer. Al falto de memoria, que recuerde; al impaciente que espere [...] (citado por Troncoso, 1992, p. 25).

Olvido. Recuerdo. Memoria como parte constitutiva de la historia. Tiempo. Polifonías que no terminan de escribirse ni de borrarse. Videla, sintetizaba:

[...] Cuando hablamos de convergencia cívico militar, no hablamos de un pacto, no hablamos de un acuerdo, sino de convergencia. Es decir, tratar de mancomunarnos en un objetivo común y asumir ese objetivo común como nuestro» [...] «El tiempo deberá hacer su obra, toda guerra deja una secuela de muertos, desaparecidos, prisioneros, etc. [...] Y el hombre no ha encontrado al menos por el camino de la paz, evitando la guerra, una solución drástica matemática a ese problema del muerto, del prisionero o del desaparecido. La Argentina no escapa a esa condición, no es una excepción. Reitero no significa desprendernos de esa angustia; la vivimos todos los días. Tratamos por todos los medios de mitigarla [...] (citado por Troncoso, 1992, p. 25).

Convergencias. Objetivos comunes. Coincidencias ideológicas, metodológicas, doctrinales. Cooperación. Concurrencias *cívicas militares*. Colaboración.

En rigor, la militarización en el dispositivo educativo se nutre de esta «convergencia cívico militar». No operó como mera figura analógica. Pudo formalizarse a través de acciones, normas, reglamentos, dictámenes, resoluciones, acciones conjuntas, pactos secretos y manifiestos. Pero esta gradual *militarización de la enseñanza pública* no constituye una estrategia inaugural en la historia de la educación argentina², si bien se perfilará con clara nitidez y asumirá características propias durante la Dictadura. Esta militarización a la que ya hemos aludido en otros trabajos (Kaufmann, 1997a; Kaufmann y Doval, 1997, 1999) permeará toda la trama del sistema educativo

² Zanatta (1996) señala como «[...] en los primeros años de la década del cuarenta el proceso de confesionalización de las escuelas militares que había tenido lugar en los años precedentes tendió a filtrarse cada vez más en las escuelas públicas. Al hacerlo, el sector educativo civil se militarizó y clericalizó al mismo tiempo [...]» (p. 319).

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* permanentemente aludidos, ya sea desde el campo discursivo o desde el icónico. Valores articuladores del modelo educativo que se pretendía imponer.

Por otra parte, la inserción y participación evidente de las fuerzas armadas en las tomas de decisiones acompañó a las instituciones educativas y fundamentalmente a los procedimientos de «Reorganización Universitaria», penetrando en todo el tejido de la universidad. La confluencia de la dominación autoritaria, en su versión civil y militar, resultan plausibles de auscultarse durante la Dictadura.

En este sentido, coincido con Quiroga, cuando afirma que: «El golpe de Estado al trastocar la organización institucional del Estado democrático obliga a los militares a hacerse cargo totalmente de la administración pública, ya sea a través de sus oficiales o de personal civil que se identifica con el nuevo régimen.

Pero el concepto de *autoritarismo* no se agota con el ejercicio de la violencia ni el empleo de la fuerza, sino que crea un sistema intolerante, mediocre y de obediencia, que rechaza la participación social en las tomas de decisión y en la gestión del Estado. El autoritarismo se opone a la democracia y a toda forma de participación que conduzca a un régimen de libertad y justicia. Aparece, entonces, como una forma de organizar el poder y la dominación social» (Quiroga, 1985, p. 116).

2. Dictadura y Universidad

Han pasado veinticuatro años desde el inicio de la última Dictadura argentina. Mucho se ha dicho sobre la misma, pero mucho aún falta por decir. Dictadura y sociedad. Dictadura y educación. Dictadura y destierros. «Si los setenta son los años del terror, los ochenta y lo que va de los noventa son los del conflicto entre una voluntad de recordar y un esfuerzo por olvidar» (Bergero y Reati, 1997, p. 11), nos recuerda Reati. En esa voluntad de recordar y recuperar memorias compartidas³ de la Dictadura, voluntad

³ Se sigue a Portelli en su caracterización de la memoria compartida: «La memoria misma es un hecho histórico, y además cambia. Las mismas personas recuerdan cosas distintas en

que perdura intensificada en los últimos años, se inscriben estas páginas. Voluntad que exige cierta «capacidad de olvidar», cuando se trata de la «utilidad y perjuicio de la historia para la vida», parafraseando a Nietzsche.

Se ha escrito abundantemente como el golpe de Estado de 1976 asumió el mandato imperativo de imponer un modelo de país, en el que su base fundacional militarizada se articuló con políticas neoliberales de orientación ideológica neoconservadoras. Así, se debía garantizar la autopropagación de las clases dominantes y, al mismo tiempo frenar el movimiento obrero y el fortalecimiento del campo popular. No resulta ajena la recristianización del «enfermo cuerpo social» oficiando como *humus* ideológico del régimen. No fue azaroso que la pasividad y el control social así como también el reforzamiento de las inhibiciones políticas; fuesen buscados desde sus inicios por el régimen. De este período de represión, exilios, muertes y desmembramiento social por el que atravesó la sociedad argentina; se han sedimentado huellas notorias y recurrentes, marcas sociales traumáticas que signan el presente.

En rigor, los principales lineamientos de la política universitaria, aplicados en ámbitos de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante la Dictadura,⁴ pueden ser sintetizados con múltiples rasgos distintivos: intervención directa de autoridades militares en la conducción universitaria, cambio de la estructura administrativa previa al golpe de estado, vinculaciones estrechas con sectores integristas del catolicismo, configuración ideológica del sistema en relación a un severo control ideológico, desmantelamiento del pensamiento científico autónomo e imposición de una ciencia perenne, persecuciones y cesantías en el cuerpo docente y expulsiones en el cuerpo estudiantil, impunidad académica para imponer mecanismos, procedimientos y prácticas represivas en las universidades. Mignone (1998, pp. 54-55) complementa nuestras afirmaciones anteriores:

En suma, la política educativa de la dictadura castrense de esa época, más allá de los términos relativamente moderados de la legislación sancionada,

tiempos distintos, y cuando se habla de memoria social, de memoria compartida (prefiero no usar memoria colectiva porque es el cerebro individual el que recuerda) se trata de aspectos de las transformaciones históricas» (citado por Lobato & Schwarsztein, 1999, p. 132).

⁴ Sobre el particular, puede verse: Villaruel (1996, pp. 9-30), Villarruel, Levín, Fourcade & Ulibarrie (1997). Sobre aspectos específicos que hacen a los elementos orientadores de la política educativa durante el período 1976-1983, pueden verse en otros trabajos: Braslavsky (1985). Esta autora destaca los elementos elitistas, oscurantistas, eficientistas, neoliberal y autoritario del régimen. También en Tedesco, Braslavsky & Carciofi (1985). Puede verse Pérez Lindo (1985) y Tiramonti (1989).

estuvo signada por una actividad oculta clandestina dirigida a eliminar físicamente a sus potenciales oponentes intelectuales y fundada exclusivamente en la obsesión por un orden que impusiera los criterios totalitarios y represivos del régimen, aplicándose con ese fin un verdadero terrorismo de estado.

Como consecuencia de la situación anteriormente comentada, en un discurso pronunciado en Concepción del Uruguay en 1986, y haciendo mención al período correspondiente a los años de la Dictadura⁵, el rector de la UNER, decía:

La Universidad fue meticulosamente destruida y desarraigado todo aire de libertad. Se impuso una Universidad achicada, antipopular y en consecuencia elitista, para los menos que tienen más, instaurándose el régimen del cupo de ingreso y de los aranceles, con bibliotecas controladas y cientos de libros quemados o sustraídos, como ocurrió en nuestra Facultad de Ciencias de la Educación transformada en un enclave fascista (UNER, 1986, p. 11).

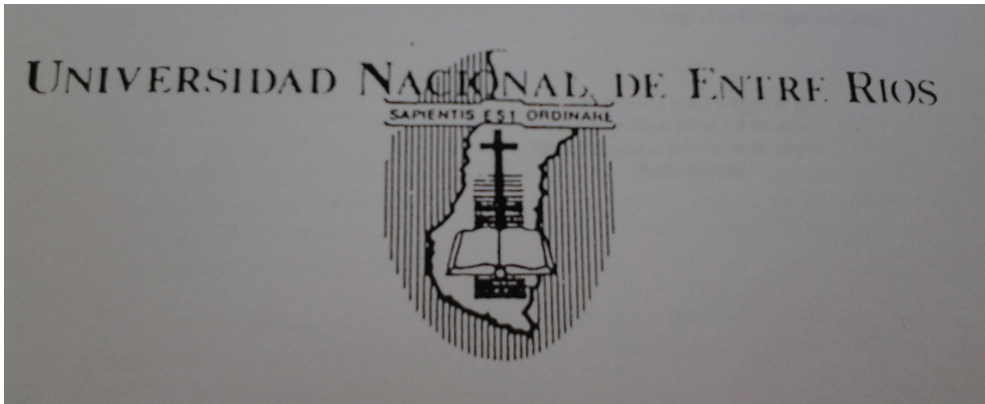
Por lo que concierne al tema específico de este capítulo, se debe apuntar que la UNER, fue fundada en mayo de 1973 mediante el Decreto Ley n.º 20.366, fue integrada al sistema universitario por Decreto n.º 451 del mes de julio del mismo año (UNER, 1986, p. 11). Luego, el 26 de Noviembre de 1973, será cuando se consolide la conformación de sus respectivas Facultades, a saber: Ciencias Agropecuarias (Diamante); Ciencias de la Administración y Ciencias de la Alimentación (Concordia); Ciencias Económicas, Paraná y Ciencias de la Educación (Paraná). La Escuela Superior de Bromatología (Guaaleguaychú) y la Escuela de Servicio Social (Paraná) también dependían de la Universidad, según lo atestigua el Decreto n.º 409/73. Esta Universidad⁶

⁵ El *Boletín Oficial* de la provincia de Entre Ríos señala las autoridades de la Intervención Militar: Interventor Federal: Cnel. Trimarco, Juan Carlos; Ministro de Gobierno, Justicia y Educación: Cnel. Franco, Jorge A. Ministro de Economía: Tte. Cnel. de Intendencia García, Manuel; Secretario General de la Gobernación: Mayor Fernández, Hugo S.; Secretario de Estado y Planeamiento: Mayor Cristoforetti, Benjamín; Secretario de Estado, Cultura y Educación: Tte. Cnel. Médico Levin, Luis ; Secretario de Estado y Bienestar Social: Tte. Cnel. Médico Baret, Marcelo; Secretario de Estado de Salud Pública: Cap. de Fuerza Aérea Escudero, Aldo. *Autoridades UNER (1976-1982)*: Rector Interventor: Dr. Barnada, Luis Alberto; Secretario General a cargo de la Secretaría Académica: Dr. Cardarelli, Alberto; Secretario Económico Financiero: Cont. DRI, Alcides R. *Decanos Interventores*: Facultad de Ciencias Agropecuarias: Dr. de la Fuente, Aldo de la Fuente; Facultad de Ciencias de la Alimentación: Ing. Chabrillon, Jorge H.; Facultad de Ciencias Económicas: Cont. Bancharo Fuentes, José M.; Facultad de Ciencias de la Administración: Caraycochea, Enrique A.; Facultad de Ciencias de la Educación: Prof. Uzín Saslavsky, Carlos A.; Delegado del Rector a cargo de la Escuela Superior de Bromatología: Dr. Kunath, Alfredo O.; Delegado del Rector a cargo de la Escuela de Servicio Social: Dr. Schroeder, Abel S. Schroeder.

⁶ En relación al sistema universitario en el período, puede verse: Cano (1985) y Pérez Lindo (1985a).

que se asienta en la provincia de Entre Ríos, en un radio de dispersión geográfica de hasta trescientos kilómetros de distancia, radica su Rectorado en la ciudad de Concepción del Uruguay.

No casualmente, en los albores de la Dictadura, Villarruel *et al.* señalan: «Una ceremonia de carácter bautismal, en la que se entroniza la imagen de la Virgen María como patrona y protectora de la UNER inicia la etapa: el catolicismo constituirá la garantía ideológica que limitaría el proceso de secularización»⁷. Estos autores destacan un hecho altamente significativo en la historia de esta universidad: el reemplazo de su hasta entonces logo identificatorio⁸ por otro que sintetizaba gráficamente los criterios que signarían las gestiones autoritarias. Simbología inequívoca del rumbo que se pretendía imponer a la administración «normalizadora».



⁷ En Villarruel (1996) se afirma que: «El orden, el respeto por las jerarquías en el molde del catolicismo tradicional se convirtieron en un fin en sí mismo bajo la consigna «Dios, Patria y Honor [...] Simbólicamente se representan los principales lineamientos que caracterizaron la política universitaria del período: desprecio por la forma de la democracia política, vocación por el ejercicio del control ideológico y de la represión, fuertes vínculos con los sectores integristas del catolicismo, desconexión de la investigación científica o tecnológica. Particularmente, el mapa que contiene el logo indica una referencia a la función geopolítica que se pretendía para esta Universidad, entendida en el marco de la concepción de frontera conflicto/muro, y que se extiende más allá del territorio provincial, incluyendo también a la provincia de Corrientes. Esta orientación geopolítica se desplegaba en paralelo con la distensión que el gobierno militar había propiciado mediante el acuerdo con Brasil por el aprovechamiento del Paraná» (pp. 24-26). En el capítulo siguiente, Doval retomará otros aspectos contenidos en el emblema.

⁸ Cabe destacar que el primer emblema de la Universidad de Entre Ríos había sido adoptado el veintinueve de agosto de 1974 a partir de la elección en un concurso en el cual se habían presentado ochenta y siete trabajos. El logo elegido pertenecía al Sr. Pedro Aníbal Riani y en él se había procurado una estilización de las letras «U» y «N», complementadas con dos barras ondulantes que aúnan los elementos geográficos definitorios de la provincia representados en los ríos Uruguay y Paraná y que a la vez forman una rúbrica con los colores de la bandera argentina.

Es sabido que todo poder busca monopolizar sus propios emblemas. «Ejercer un poder simbólico no significa agregar lo ilusorio a un poderío «real», sino multiplicar y reforzar una dominación efectiva por la apropiación de símbolos, por la conjugación de relaciones de sentido y de poderío» (Baczko, 1984, pp. 16-17). Ahora, la instauración de un circuito icónico de alta definición además ofrecía una imagen dirigida a toda la sociedad si bien el mandato tácito expresado formaría parte del dispositivo identificatorio de la UNER. Mandato reforzado a través de su apelación conceptual: *Sapientis est Ordenare/Ordenar es de Sabios*. Son múltiples las alusiones e inferencias implícitas en este emblema⁹, basadas en premisas conscientes e inconscientes que franquean las fronteras lingüísticas del latín. Sirva este testimonio figurativo como fuente histórica¹⁰ de aquellas tendencias e intencionalidades discriminatorias y excluyentes en esta simbología. Estas disposiciones discriminatorias preludivarán la oleada de «nuevo racismo» alentado hacia el campo cultural y específicamente en las instituciones educativas, entendido en los términos conceptuales otorgados por Barker (1981) y posteriormente por Troyna (1990, 1993). Racismo que conlleva una reconceptualización del mismo y que ya no es exclusivamente considerado como una problemática inherente a los «prejuicios» (como manifestación de estereotipos negativos) y al desprecio al diferente, sino «como un deseo de proteger la integridad cultural de la nación»¹¹. Integridad que se vinculó al

⁹ Ver la caracterización de *emblema* remitiendo a un campo definido de significados indefinidos efectuada por Eco (1990, p. 25).

¹⁰ Sobre este tópico, puede verse: Ginzburg (1989).

¹¹ Short & Carrington (1996, p. 65) afirman: «[...] a form of racism has emerged in which culture assumes a pivotal role. According to the new racism, it is part and parcel of human nature to create bounded social groups (or nation states) and for each group to separate itself from those it perceives to be different. As far as states are concerned, the differences are cultural, taking the form of distinct ways of life. Homogeneous culture, the central concept of the new racism, is regarded as the life blood of the nation; it guarantees national cohesion». / «[...] ha emergido una forma de racismo en la cual a cultura asume un rol preponderante. De acuerdo con este nuevo racismo, se considera como una parte y parcel de la naturaleza humana la creación de grupos sociales (o Estados nacionales) y que cada grupo se separe de aquellos que percibe como diferentes [...]. La cultura homogénea, concepto central del nuevo racismo, es vista como la cuestión vital [*life blood*] de la nación; garantiza la cohesión nacional [...]», agregan los autores Short & Carrington (1996, p. 65). La caracterización de «nuevo racismo» ya puede ser rastreada en trabajos de Barker (1981) y Troyna (1993). Otras perspectivas en el tema que resaltan el racismo como procedimiento discursivo de exclusión, pueden consultarse en: Van Dijk (1987, 1997) y Billig (1995). Otra perspectiva, puede encontrarse en Barbadillo Griñán (1997) quien destaca el racismo como ausencia de determinados valores de tolerancia y respeto a la diversidad. Sobre los procedimientos de exclusión social vinculados a la producción de los discursos, remitimos a Foucault (1992).

«ser nacional» y fue avalada por el fundamento católico de la nacionalidad, pilar del mito de «nación católica» en la historia argentina contemporánea¹². Identidad nacional religiosa y excluyente que fue asumida como elemento identitario de una institución secular; la universidad. Innumerables ejemplos dan cuenta de esta afirmación.

En esta matriz, cabe ilustrar en los *Boletines de Ciencia y Técnica*, destinados a la divulgación de los trabajos de investigación realizados en las distintas unidades académicas de la UNER, cómo se explicitaba la concepción epistemológica del *Boletín*: «Investigación es estudiar durante las 24 horas del día los milagros de la naturaleza creada por Dios y darlos a conocer a nuestros semejantes»¹³. Una dirección epistemológica fundada en categorías religiosas se perfila en diversos espacios discursivos, entre ellos, en los dispositivos paratextuales de los *Boletines*:

Que el cuerpo y la sangre de Cristo no cesen de ser el ALIMENTO DE TODOS a lo largo de estos caminos, que os conduzcan por la patria terrena en un espíritu de amor y de servicio, para que la dignidad de la Nación se base, siempre y en todas partes, en la dignidad de cada hombre como hijo de la adopción divina (Juan Pablo II, 1982, p. 27) (las mayúsculas corresponden al original).

Que la verdad sobre el cuerpo y la sangre de Cristo, esta verdad vivificadora, no cese jamás de servir de inspiración a todos los vivientes, hijos e hijas de esta tierra, que desean construir su presente y futuro con la mejor buena voluntad (Juan Pablo II, 1982, p. 3).

Así, el vínculo ideológico que equiparó la verdad cristiana con una concepción epistemológica fundada en «los milagros de la naturaleza creada por Dios», requería de una cristianización de la universidad. Para ello, en esa cruzada universitaria intervenía una ciencia perenne, según lo explicitaba en un discurso el rector Barnada, en ocasión de reseñar los primeros años de su gestión. Entonces, decía:

¹² Zanatta (1999) sintetiza el potencial de la combinación de nacionalismo, militarismo e integrismo católico, claramente perfilado en la «nación católica». Así: «El mito de la nación católica importaba una concepción autoritaria, porque excluyente, de la identidad nacional. La confesionalización de la identidad nacional, promovida por la corriente dominante del catolicismo y asumida por el ejército durante el proceso de su cristianización, es decir la sobreposición entre los conceptos de 'católico' y 'ciudadano', importó una ideologización extrema de la idea de nación. Al pretender identificarse y ser identificado con la nación, ese catolicismo terminó adoptando una perspectiva de 'totalitarismo católico'. En efecto, como reflejo de su pretendida monopolización de la identidad nacional, quedaba desvirtuado toda otra concepción de la misma» (p. 3).

¹³ *Boletines de Ciencia y Técnica* de la UNER, años 1981-1984, epígrafes.

[...] No queremos una Universidad ostentosa, hinchada de ciencia aparente, pródiga en profusa y engañosa hojarasca de múltiples facultades, escuelas e instituciones surgidos de golpe como hongos después de la lluvia y animados, no del vigor de una ciencia sólida y perenne [...] (Discurso del Rector Barnada, 1979, p. 3).

Una ciencia perenne en consonancia con un perennialismo pedagógico¹⁴ en la universidad, ya explicitado en otras oportunidades.

Es sabido que la UNER, integraba el conjunto de pequeñas universidades argentinas con una población estudiantil inferior a 7.000 alumnos. En 1976 contaba con un total de 2.107 alumnos, según datos brindados por la Secretaría Académica de la UNER (Ministerio de Cultura y Educación, 1977), datos que indican lo numéricamente pequeña de la población estudiantil de esta universidad, a pesar del extenso espacio que la abarcaba. De acuerdo a datos obtenidos del Ministerio de Cultura y Educación, recién en 1982 la totalidad de los alumnos provenientes de todas sus unidades académicas fue de 2299 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993, p. 19) con un total de 95 egresados 2299 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993, p. 43).

En relación a un apretado perfil cuantitativo de la distribución de cargos cubiertos del personal docente de la UNER durante 1976, arroja un total de 230 docentes, correspondiendo a 54 el número total de sus docentes (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1977, p. 35).

3. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER

La genealogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) como ámbito universitario de formación pedagógica, ha sido abordada en otros trabajos (Carli, 1995; Kaufmann *et al.*, 1995a, 1995b; Kummer, 1996). Dada la índole del presente capítulo nos eximimos de efectuar un análisis sobre la historia y política universitaria previa a la Dictadura¹⁵. Ahora bien,

¹⁴ Resulta interesante analizar las manifestaciones del perennialismo pedagógico en otros ámbitos geográficos y sociohistóricos. A modo de ejemplo, citamos el caso español o en sus últimas manifestaciones en América del Norte. Smith (1995) estudia algunas tendencias y frentes regresivos en educación que se identifican en los últimos 25 años en América del Norte, entre los que se incluyen el esencialismo conservador y el perennialismo ultrarreaccionario, destacando que si bien ambos exaltan las grandes adquisiciones de la cultura occidental y ambos miran con nostalgia al pasado; es el perennialismo pedagógico el que postula un retorno a la *philosophia perennis*.

¹⁵ Véase el último capítulo de este libro. Sobre la problemática histórica y política universitaria previa a la Dictadura, puede consultarse amplia variedad interpretativa, entre ellos: Bertoni &

señalamos que «[...] por imperio de la Ley n.º 20.366/73 y Decreto n.º 451/73, refrendados por Decreto n.º 409/73 firmado por el Tte. Gral. Dn. Juan Domingo Perón, la FCE pasa a formar parte efectiva de la Universidad Nacional de Entre Ríos» (Boletín de la UNER, 1975, p. 5). Los años previos al 76, fueron de una profunda participación estudiantil y efervescencia política; que corresponde considerar según las particularidades, matices y experiencias de las distintas facultades de la UNER.

Asentimos en que las distintas intervenciones a las universidades, ya durante el gobierno constitucional de Isabel Martínez de Perón, en la gestión del Dr. Oscar Ivanissevich al frente del Ministerio de Cultura y Educación, iniciarían un proceso de paulatino deterioro universitario. Acordamos con Hilda Sabato (1996, p. 52) cuando afirma que:

[...] el terror, que en realidad empezó a fines de 1974, durante el gobierno de Isabel Perón: la intervención a las universidades, la expulsión de profesores e investigadores de las mismas y del CONICET, el cierre de las carreras, la persecución ideológica. Y sus consecuencias: la prisión, la desaparición, la muerte, el exilio interno y exterior.

En ese contexto, la FCE se verá sometida a sucesivas intervenciones a partir de 1974. Resultante de este viraje en la política universitaria, asumiría la decana interventora María Irene Martín¹⁶ en la Facultad de Ciencias de la Educación. Pionera en las cesantías docentes de la década, a través de la Res. n.º 418/74 dejará sin efecto algunas designaciones, produciéndose las primeras nueve (9) bajas de personal docente¹⁷. Por otra parte, un apretado perfil cuantitativo de los docentes y personal no docente que trabajaba en la entonces facultad, arroja los siguientes datos. En cuanto al total de los docentes de la FCE-UNER, se registraba un total de 54 profesores y el personal no docente ascendía a 27 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1977, p. 35).

Es más, en relación a las suspensiones y expulsiones de alumnos, constan varias resoluciones que dan cuenta de ello; entre ellas resaltamos la Res. n.º 2024/76, del 26 de abril de 1976, que es la más significativa y a través de

Cano (1990), Cano (1985), Paviglianiti (1989, 1991), Pérez Lindo (1985) y Mignone (1998).

¹⁶ Sobre la decana Marín, puede verse: Enz (1995).

¹⁷ Los docentes cesanteados fueron: Aprile, Silvia; Benedetto, Buntig, Aldo; Martha; Celman de Romero, Susana; Enriquez de González, Silvia; Lara, Ofelia; Landreani, Nélica; Romero, Solidario; Ulla de Costa, Zunilda. No es objetivo de este capítulo el profundizar en los objetivos políticos de tales cesantías ni en las posteriores cesantías docentes efectuadas durante la Dictadura, ya que las mismas merecen un tratamiento exhaustivo no previsto en esta instancia.

la cual el delegado normalizador resuelve: «suspender ad-referéndum del Señor Delegado Militar ante la UNER por tiempo indeterminado y prohibir el acceso a esta Facultad» a treinta y nueve (39)¹⁸, alumnos provenientes de distintos cursos. Esta resolución se complementará con una posterior, la Res. n.º 2052/76, la cual prohíbe a dos alumnas¹⁹ el acceso a la Facultad. Estas medidas restrictivas y exclusiones, tanto en el cuerpo estudiantil como en el docente, tecnologías individualizadoras del poder; se toman en una institución numéricamente muy reducida, tal como queda demostrado en los datos cuantitativos que se aportan. Por caso, y de acuerdo a los archivos de su Sección Alumnado se contaba con un total de 226 alumnos en 1976. Luego, en 1977 el total de alumnos²⁰ asciende a 244, según constan en la «cartas de situación», deudoras de una jerga y metodología castrense, que debían ser elevadas por los responsables de la Sección Alumnado de la FCE.

A este respecto, esas resoluciones suspendiendo alumnos, se aplican durante el decanato de Carlos A. Uzín Saslavsky quien ocupará el cargo de delegado normalizador con funciones de decano de la FCE, durante la Dictadura. Enz (1995, p. 125) sintetiza algunos datos sobre el decano, afirmando que fue:

[...] un fiel representante de la ultraderecha católica paranaense ligado estrechamente a monseñor Tortolo y que había sido secretario académico en la Universidad Nacional del Litoral hasta 1973. Meses después, sería el primero en aplaudir el golpe de Estado del 24 de marzo y en ponerse a disposición de sus autoridades. A manera de premio, quedó como decano de Ciencias de la Educación [...].

¿Cómo operó la malla de poder? La localización de cada uno en la red del poder, su ejercicio, su impacto (Foucault, 1993). En principio, no sólo

¹⁸ Alumnos suspendidos por tiempo indeterminado: Andrés, Cecilia Ema; Badano, Eduardo Alberto; Badano, Julio Horacio Raúl; Badano, María del Rosario; Ballhorst, Elena Ceferina; Berger, Susana Beatriz; Brafa, Rosa María Esther; Caino, Raúl Tomás; Calabretta, Elisa María Teresa, De Lisa, Héctor Felipe, Dittler, José María; Dittler, Miguel Ángel; Dusso, Alicia Beatriz; Dutto, María Elisa Estela; Fariña, Roberto José; Galarraga, Gloria María Isabel; Gasparin, Sergio Alberto; Gentile, Felipe Miguel; Ghiggi, Juana Inés; Hiraldo, María Cristina; Homar, Amalia Lucía; Jonas, Ricardo Daniel; Kesler, Diana; Mathieu, María Ángela; Méndez, Carlos Alberto; Mesner, Aurelia Ester, Rodríguez De Echagüe, María Teresa; Schujman, Rocío Lilian; Somma, Mónica Susana; Soñez, Federico Ramón Gustavo; Traversaro, María del Rosario; Volpe, María Eugenia; Waibsnider, Flora Ana; Berón, Ana Inés; Haschka, Ricardo; Odasso, Raquel; Sotera, Eduardo María; Soria, Eduardo Alberto; Zoff, Silvia Graciela.

¹⁹ Fueron suspendidas las alumnas Isaac, Sara Inés y Tarulli, y Margarita Gloria.

²⁰ n.º de expediente de las «cartas de situación»: n.º 6215/77-1 (1977) y n.º 7843/3 8 (1978).

se aplicaron sanciones a los alumnos y docentes, sino que los mandatos de orden y disciplinamiento permearon el tejido institucional, haciéndose extensivo al cuerpo administrativo. Ilustramos esta afirmación con una de las resoluciones que se aplicaron, en ocasión de sancionar a un miembro del personal administrativo:

Que es necesario proceder en modo más enérgico (que el verbal), para tratar de lograr encausar la conducta del citado personal dentro de los cánones del orden administrativo y del respeto a sus superiores jerárquicos;
Que toda sanción es, en último término, una forma de lograr el bien propio de quien lo recibe si ello le estimula a operar un cambio posible y por ende el bien de la institución;

Que razones de buen gobierno obligan a tomar, una medida drástica a fin de evitar nuevas situaciones de desorden (Res. n.º 2/77 del 20/09/77).

Ahora bien, las «razones de buen gobierno» esgrimidas en la resolución anterior, se articulan con las instancias instituyentes²¹ normativas del proceso de militarización educativa que tendrán múltiples modalidades de concreción. Algunos analizadores institucionales que patentizan tal militarización, serán ejemplificadas. El 5 de mayo de 1976 se aprueba la Res. n.º 0008/76. En los fundamentos de tal documentación se menciona que la vacancia en la cátedra de *Política y Administración de la Educación Superior*, considerándose:

Que es necesario cubrirla con orientación coincidente con las directivas que rigen en la actualidad la conducción de la Universidad Argentina en consonancia con los principios que sustenta el Gobierno de la Reorganización Nacional.

El decano interventor Uzín «en ejercicio de atribuciones de Consejo Académico», resuelve: «Artículo 10: ASUMIR la conducción de la materia *Política y Administración de la Educación Superior*». Él mismo se nombra *conductor* de una materia, si bien agrega que en el desarrollo de la misma participarían profesores de la «Casa» o invitados. Esta resolución se aprobará directamente sin ser elevada al delegado militar ante la UNER. Por otra parte, destacamos que «asumir la conducción» de la materia en consonancia con los principios rectores sostenidos por el «proceso de reorganización nacional»,

²¹ Sobre los analizadores entendidos como «síntomas sociales» y la dimensión de lo instituido como una estructura ya dada, y su par complementario de lo instituyente no tan sólo como lo dado, sino que se va haciendo, se sigue a Kaminsky (1990).

elimina cualquier posibilidad o intento de pensar la política educativa fuera de los cánones militarizados. Esa política educativa expresaba y respaldaba el discurso militarizado.

Si continuamos con otro analizador institucional, y ahondando en algunos matices que dicha militarización produjo en la FCE, habrá de destacarse la Res. n.º 0020/76 aprobada por Uzín en ejercicio de atribuciones de Consejo Directivo. Por la misma, se *sustituía* el Seminario de *Psicología Genética*²² correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, por la asignatura *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*. La fundamentación que se daba a tal medida, argumentaba:

Que las orientaciones existentes en la carrera de Licenciatura no requieren esa preparación específica en el campo psicológico y que en cambio debe darse una completa comprensión de las diversas corrientes que en la actualidad tratan de fundamentar el hecho educativo, entre las que se encontraría la teoría genética, que en la actualidad abarca excesivamente todo el contenido de la asignatura.

Recordemos que, diversas cátedras daban cuenta de las múltiples materias pedagógicas en el plan de estudio, no obstante, se decidió *eliminar* el Seminario de Psicología Genética. ¿Qué criterios académicos/pedagógicos/científicos avalaban tal determinación? ¿Qué *entendían* por psicología genética? En el imaginario institucional ¿qué *representaba* la psicología genética? ¿Qué preparación específica en el campo psicológico debía ser suprimida? ¿Por qué? Son interrogantes abiertos que aspiramos a que se indaguen en futuros trabajos, adelantando aquí algunas consideraciones.

Es cierto, por lo demás, que, como docente a cargo de tal seminario, estaba la profesora y psicóloga Diomira Carrara, incorporada como docente de la facultad en el año 1961 concursó la titularidad en las cátedras de *Psicología Evolutiva* y *Psicología de la Personalidad* en 1971. Más tarde, en el año 1976, y a pesar de haber obtenido el primer puesto en el concurso de *Psicología de la Personalidad*, no se la designa en la cátedra, comunicándosele que tal decisión fue «adoptada fundada en razones de seguridad». Es más, en entrevista con Carrara, quien había participado en la fundamentación del seminario de *Psicología Genética*, referencia:

[...] la Psicología Genética como una teoría nueva, importaba para la constitución de otra pedagogía [...] hay que leer haciendo una «lectura más allá

²² Sobre la recepción, adopción y clausura de la obra piagetiana en el campo pedagógico argentino, puede verse Caruso & Fairstein (1997, pp. 158-219).

de lo solamente escrito» [...] A la gente le resultaba difícil [...] La importancia de la construcción, de cómo se articulaban los conocimientos no era sencilla de ver [...].

[...] La genética que parecería una cosa puramente intelectual, en última instancia es muy dialéctica, y eso se los hacía ver, porque entre lo orgánico que es este problema de «natura/nurtura» o el problema del psicologismo, vitalismo o sociologismo, somos una unidad y hay que ver cómo está todo combinado [...] Una de las acusaciones que me habían hecho era que yo usaba la dialéctica, que yo hablaba de la dialéctica [...] ¡Horror! Vestiduras rasgadas porque yo usaba la dialéctica [...] (Carrara, 1996).

Ahora bien, si volvemos al artículo 2º de la Res. n.º 0020/76, se solicita al *delegado militar* ante la UNER en ejercicio de atribuciones de Consejo Superior, que apruebe el cambio propuesto. Esta aprobación no tardaría en llegar, se concreta el trámite el 23 de junio de 1976 mediante la Nota n.º 1151.

De hecho, el seminario de *Psicología Genética* fue incorporado a las carreras de Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Profesorado Elemental y Superior en Ciencias de la Educación del Plan de Estudio 1971 y aún en vigencia en el año 1974 (Res. n.º 356/74 del 18.02.1974). Esta incorporación obedecía a las sugerencias del informe presentado por la *Comisión de Evaluación del Plan de Estudios* que consideraba que el plan en funcionamiento no desarrollaba los conocimientos referentes a los fundamentos que la *Psicología Genética* aporta para el desarrollo de una Didáctica Operatoria, con el grado de profundidad necesaria para el egresado en Ciencias de la Educación. Los contenidos mínimos establecidos para dicho seminario²³ aspiraban a:

Artículo 1º: En el Seminario sobre Psicología Genética se considerarán los principios generales del desarrollo de los procesos intelectuales y afectivos, integrando los aportes de diferentes corrientes teóricas. Teniendo en cuenta el sentido de la materia dentro de la carrera, se tratará específicamente las distintas etapas de la evolución del pensamiento, la organización de la realidad y las funciones de representación de la misma, en su relación con el aprendizaje (Res. n.º 374/74).

²³ Sobre los planes y programas de estudios, obedeciendo a múltiples esferas y dinámicas –institucional, burocráticas-administrativas, académicas–, así como también la problemática referida a la legitimación, poder y hegemonía en los planes de estudio y programas. Puede consultarse: Díaz Barriga (1994).

Básicamente, fue a fines de mayo del año 1976 cuando se plantea la necesidad de reestructurar el Plan de estudio vigente «a fin de acondicionar el desarrollo curricular para procurar, con una orientación clara y precisa, una mejor formación de los graduados en ciencias de la educación». En consonancia con estas expectativas explícitas, se decide el *reemplazo* de materias: *Taller de Aprendizaje y Didáctica* del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación (Orientación Conducción del Aprendizaje) por *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*; Seminario sobre *Problemas de la Realidad Argentina y Latinoamericana* del Profesorado en Ciencias de la Educación (Orientación Planeamiento y Administración de la Educación) por *Derecho Educativo*. Además la sustitución de estas materias, «modifica la denominación de Historia y Prospectiva de la Educación Argentina por Historia de la Educación Argentina. Transforma la materia Educación por Radio, Televisión y Correspondencia en Educación por Vías No Convencionales» y se unifican las áreas curriculares. Posteriormente, el 29 de junio de 1976 se incorporarán las asignaturas *Ética y Filosofía de la Cultura* a las carreras de Profesorado Elemental y Superior de Ciencias de la Educación del Plan 1971. Nuevamente, se solicita la «autorización» al *delegado militar*. Ésta se efectivizará en la nota del Rectorado de la UNER n.º 1270/76 del 07/07/76.

4. Las «Comisiones Asesoras» en la *Reconstrucción Universitaria*. Grupos académicos en la FCE

Es cierto, por lo demás, que el régimen militar acomodó, adaptó y aplicó en el discurso cultural las tesis centrales de las políticas generales²⁴ que comulgaban con los principios básicos sustentados por la administración central: poder paternalista, represión de la cultura, censura ideológica, uniformización del pensamiento, estrategias de silenciamiento, desmantelamiento y destrucción de parcelas vitales del patrimonio cultural. Por un lado, la represión cultural se sustenta en pilares básicos: fractura del campo intelectual y erosión de las identidades plurales, aunadas en el campo universitario a *medidas ejemplares*²⁵ de carácter «preventivo» inductoras del

²⁴ Se lee en el programa de *Filosofía Social* (1989), en uno de sus objetivos: «d) advertir que la primacía del bien común exige una política afirmada en el valor de la tradición nacional, es decir en los valores católicos, hispanos y grecorromanos encarnados y renovados en la tierra argentina» (p. 1).

²⁵ Como analizador institucional, citamos la Res. n.º 2150/77, del 3 de noviembre de 1977, por la cual el decano suspende en los turnos de exámenes subsiguientes a las alumnas Acosta, A., y Ventura, A. B., porque «se han expresado en una conversación con el suscrito en forma desconsiderada con respecto a profesores que no les habían aprobado un examen parcial». Los

«principio de autoridad» entendido en coordenadas dictatoriales; por otro lado, *medidas punitivas* (sanciones, expulsiones) facilitadoras de la vigilancia y el control ideológico y moral, que será retomado en el capítulo siguiente.

Así, en este escenario histórico de la *Reconstrucción Universitaria*, cabe reflexionar sobre los regímenes y campos de responsabilidades individuales y colectivas, terreno aún no suficientemente explorado por la historiografía educacional. En definitiva, se trata de considerar aquellos actos voluntarios y responsabilidades directas e indirectas, encubrimientos y actos de negligencia, exteriorizados en ese espacio histórico.

¿Será acaso pertinente, nombrar, decir, no callar, ver, oír, simbolizar?²⁶ Y en este nombrar, es de destacar que, pocas universidades públicas argentinas²⁷ asumieron confesamente los mecanismos inquisitoriales y *expulsiones textuales* puestas en marcha ya a los inicios de la Dictadura. Entre las que sí lo hicieron, destacamos los casos de las Universidades Nacionales de Córdoba²⁸ y de Salta. Naranjo (1995) resume:

El Proceso entró a mansalva en los claustros y en las aulas. Persiguió a docentes, estudiantes, empleados, investigadores; expulsó a unos y otros. Cerró carreras, colocó a las fuerzas de seguridad en los ámbitos destinados a la enseñanza y revisó libros para controlar ideas, mutilando y quemando en actos públicos –como lo hizo el nazismo en mayo de 1933– obras trascendentes del pensamiento humano. Autores y libros prohibidos, desde *El Principito* de Saint Exupéry hasta *La República* de Platón fueron arrojados a las llamas [...] (p. 12).

considerandos de dicha resolución son elocuentes y dan cuenta de la necesidad de aplicar medidas *preventivas* para mantener el orden en los claustros universitarios, que «no es posible aceptar actitudes como éstas que representan de hecho que el alumnado adopte estado deliberativo». Y, «que los juicios de los alumnos a los docentes son la mayor expresión de la ruptura del principio de autoridad, cuyo respeto es requisito indispensable en las Casas de Altos Estudios» (p. 1).

²⁶ Apelamos a las reflexiones efectuadas por Rancière (1993); en cuanto al poder de articulación de los nombres y de los acontecimientos ligados a la indeterminación ontológica y a la reorganización del relato. También resultan destacables las consideraciones efectuadas por Foucault, en cuanto a la historia como cruce de datos. «[...] forzar la red de información institucional, nombrar, decir quién ha hecho, qué, designar el blanco [...]» (Foucault, 1992, p. 84).

²⁷ Las destrucciones de materiales bibliográficos pertenecientes a las bibliotecas universitarias argentinas fue una constante con modalidades peculiares en las distintas instituciones; por ejemplo, el actual decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, refiere: «Durante muchos años, los libros se perdieron misteriosamente y en algunos casos fueron reemplazados por breves resúmenes para su consulta» (Vázquez, 1997).

²⁸ En las Universidades de Salta y de Córdoba los responsables que aparecen implicados en la quema de libros figuran en expedientes públicos que han sido documentados, sin correspondernos efectuar un análisis sobre estos casos particulares, puede verse Kaufmann (1997b, p. 46).

Dejamos atrás la enunciación y análisis de mecanismos inquisitoriales concretados en diferentes universidades argentinas, porque exceden nuestras actuales intenciones²⁹. Nos centraremos en la FCE. Y, en este tramo se apelará a los silencios, al doble juego enigmático del olvido y la memoria. Memoria, que no pretende oficiar de depósito de datos. Silencios que fueron susurrados fuera de los claustros, olvidos que intentaron mitigar las ausencias. Para ello, se hará referencia a aquellos textos que debían ser *transferidos/retirados/ trasladados* de la Biblioteca de la FCE-UNER ya desde los inicios de la Dictadura.

En primer término, el estudio empírico ofrece datos relevantes. Constan documentaciones que establecían un «nuevo ordenamiento» en la institución biblioteca. Ordenamiento que permitiría retirar, transferir, dar de baja distintos tipos de materiales previo «estudio» efectuado por la Comisión Asesora designada a tal fin.

Ahora bien, en este apartado nos detendremos en los integrantes de la Comisión Asesora de FCE durante la Dictadura y en los mecanismos que accionaron. Algunos de los interrogantes fundamentales, que lejos de concentrarse en una ambición histórica fáctica y memorialista, sino que posibilite comprender el accionar de esta Comisión Asesora han sido: ¿quiénes la integraban? ¿Qué trayectoria académica habían desarrollado los miembros docentes de dicha Comisión? ¿Qué tareas de *asesoramiento académico* cumplieron?

En esta comisión designada por Uzín a través de la Res. n.º 2068/76 del 8 de julio, se lee:

Visto que el Centro de Documentación e Información Educativa posee material que por su contenido corresponde específicamente a otras carreras de la Universidad y por razones de mejor servicio pueden trasladarse a otras Facultades, como también material que por diversas razones han caído en desuso, y

CONSIDERANDO:

Que es necesario un adecuado estudio para tomar determinaciones sobre el destino que debe darse a dicho material,

EL DELEGADO NORMALIZADOR
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Resuelve:

²⁹ En Kaufmann (2001) investigo sobre aspectos vinculados a diversos mecanismos inquisitoriales concretados en universidades conosureñas y específicamente argentinas, durante las últimas dictaduras.

Art. 1º: Designar una Comisión Asesora que efectúe el estudio antedicho y que será presidida por el Señor Secretario Académico de la Facultad Licenciado Eduardo Alfredo Viscardi Gaffney e integrada por los docentes de la Casa que a continuación se mencionan:

Prof. María Inés Kojanovich de Brugo

Prof. Juan Carlos Pablo Ballesteros

Prof. Mirta Edith del Rosario López de Cacik

Prof. Ana María Duttweiler

Art. 2º: El dictamen de la Comisión Asesora será elevado al Decanato antes del día 30 del corriente mes.

Art. 3º: Dejar debidamente aclarado que la asignación de las tareas a que se alude precedentemente se efectúa como inherente a los cargos para los cuales fueron asignados oportunamente los docentes citados.

Se puede pensar que las motivaciones por las cuales se argumenta la necesidad de constituir esta comisión, expresadas en el «VISTO» de la resolución citada: *razones de mejor servicio*, se presentan como un objetivo muy loable. ¿Cuál sería el mejor servicio? Más adelante, se profundizará en ello. Adelantamos que como elemento fundamental de los *actos de legitimación*³⁰ política, los grupos y las élites académicas necesitan de la *aprobación normativa* para sus políticas y acciones. De manera que la legitimación se efectúa mediante estrategias que pretenden mostrar que dichas acciones se ajustan y justifican de acuerdo al «orden» imperante, describiéndose como *beneficiosas* para la facultad en su conjunto. Acciones que se atienen a «razones de mejor servicio», enmarcadas en la coyuntura histórica.

Previamente, resulta significativo a los efectos de comprender sobre algunos registros de *responsabilidades académicas* durante aquellos años. Para ello, desplegaremos algunas observaciones acerca del recorrido académico efectuado por miembros docentes de la Facultad que integraban la Comisión Asesora. Indubitablemente, estos docentes componían un grupo académico hegemónico en la FCE encargado de asesorar a las autoridades universitarias en materia bibliográfica. Grupo académico en condiciones de garantizar un «reordenamiento» de acuerdo a las directivas de la superioridad jerárquica. Pero, este «reordenamiento» académico/institucional requería no sólo de funcionarios alineados ideológicamente con el régimen en

³⁰ Acerca de las estrategias discursivas y de las formas de legitimación sociopolítica, que no sólo conllevan la aprobación de actuaciones específicas, sino que se extienden al grupo o instituciones dominantes en sí, al igual que su posición y liderazgo; remitimos a: Martín Rojo & Van Dijk (1998) y Van Dijk (1999).

tareas de coordinación de acciones, organización y defensa de los intereses hegemónicos; y también en una dinámica corporativa interna que llevaría a sostener vínculos de participación activa, lealtad y solidaridad entre los mismos. Por otra parte, ¿admite ser discutida la organización y defensa de los intereses de los miembros como condiciones relevantes en la constitución de los grupos ideológicos institucionalizados? De hecho, esa formalización institucional conlleva a compartir determinados valores, normas y objetivos institucionales.

Esta Comisión en materia bibliográfica, se complementará a partir del 14 de octubre de 1976, con las tareas realizadas por el paralelo funcionamiento de una Comisión de Pre-adjudicación de licitaciones y compras (Res. n.º 2086/76), integrada por Brugo, Viscardi Gaffney, María Josefa Gallino – quien ocupaba el cargo de Jefe de División Personal a cargo de la Secretaría Administrativa de la Facultad– y Ballesteros, comisión encargada de disponer de las pre-adjudicaciones bibliográficas. Sobre el accionar específico de esta Comisión no se han encontrado huellas materiales que lo registren.

Volvemos a las trayectorias académicas de los miembros de la Comisión Asesora, para dar visibilidad y comprender la conformación de dicho grupo académico.

Así, la Profesora María Inés K. de Brugo, quien se desempeñaba como Jefa de Trabajos Prácticos desde 1974, el 15 de marzo de 1976 obtendrá un nuevo cargo de Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de *Sociología de la Educación*. Posteriormente, y a sólo dos meses del nombramiento anterior, el 12 de mayo de 1976 pasará a ocupar el cargo de Profesora Adjunta interina de la cátedra de *Introducción a las Ciencias de la Educación*, cuya profesora titular era la Rosa Andrilli, y conjuntamente Brugo, será nombrada como Profesora Adjunta interina en la cátedra de *Sociología de la Educación*. En breve término, el 18 de octubre de 1976 será designada como funcionaria en el cargo de *Pro-Secretaria Académica* de la Facultad por su, «[...] eficaz participación en las tareas de reordenamiento académico a las que se encuentra abocada la Facultad» (Res. n.º 0102/76), según se explicita en los considerandos de dicha resolución.

Al poco tiempo, en el mes de diciembre de 1976, Brugo fue nombrada Profesora Adjunta en la cátedra de *Política y Administración de la Educación*, cuyo profesor titular era el entonces funcionario, Lic. Eduardo Alfredo Viscardi Gaffney, Secretario Académico de la Facultad y a la vez miembro de la Comisión Asesora. Cuando tiempo después, V. Gaffney renuncia a su cargo, en el art. 2º de la resolución que acepta su renuncia, se lee: «Agradecer en

nombre de esta Casa y en el propio la colaboración prestada en la tarea de Reconstrucción Universitaria, desde dicho cargo» (Res. n.º 2117/77).

¿Colaboración prestada en la tarea de Reconstrucción Universitaria? ¿Qué dispositivos la distinguen del *colaboracionismo académico* en consonancia con la política educacional del régimen dictatorial? Colaborar ¿puede entenderse como secundar, sostener, apoyar, converger, coadyuvar, participar voluntariamente en la *reconstrucción* universitaria? Y, en este punto, una precisión resulta insoslayable. Es el eje diferenciador entre aquellos que trabajaron en las universidades en la Dictadura y aquellos que trabajaron para la Dictadura en el terreno cultural. Seguramente, la densidad de estos *planos visibles* de responsabilidades puede ser profundizada, y a ello nos abocaremos. Obvia inscribir en las historias de la Dictadura a aquellos universitarios que fueron expulsados, exiliados, perseguidos, asesinados durante esos años.

De hecho, el reordenamiento, la reconstrucción universitaria fue posible, en una instancia fundamental, por la contribución y asistencia prestada por «agentes³¹ académicos» nucleados en grupos académicos que asumieron tareas de coordinación, de contralor, de asesoramiento, supervisión, informantes, inspiradores y ejecutores de la política académica militarizada así como también una efectiva participación en los dispositivos de control. Pero no fue posible *exclusivamente* por la emergencia y acción de estos agentes académicos, sino que una trama más compleja intervino en la cruzada académica dictatorial. Trama a la que luego volveremos.

Con menor peso académico y proyección institucional que Brugo, cabe mencionar la participación de otra integrante de la Comisión Asesora, Ana María Duttweiler, quien en marzo de 1976 se desempeñaba como auxiliar de primera categoría en las cátedras de *Sociología de la Educación* y de *Economía de la Educación*. Luego, en octubre de ese mismo año, Duttweiler será ascendida con un cargo de Jefe de Trabajos Prácticos para integrarse al *Servicio de Difusión y Extensión Cultural* de la Facultad. Como director de dicho Servicio fue nombrado Ballesteros (Res. n.º 104 y 105/76 del 18 de octubre de 1976). Otro ascenso, en un campo disciplinar diversificado, se producirá el 1 de diciembre: Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura *Filosofía Social* y el 21 de diciembre será designada en la materia *Economía*

³¹ Levine & Pavelchak (1985) sostienen que cuando una persona se encuentra en estado de «agente» considera que forma parte de una estructura jerárquica, siente que las personas situadas por encima de ella en la jerarquía (las autoridades) son responsables de sus actos y utiliza las órdenes de tales autoridades como guía de acción concreta.

de la Educación con cargo de Jefe de Trabajos Prácticos (Res. n.º 0126/76). En suma, cargos que mantendrá hasta el año 1979 en que pasa a ocupar las cátedras de *Sociología de la Educación* y el *Seminario de Economía de la Educación* con carácter de Profesora Adjunta.

Otra integrante de la Comisión, la profesora López de Cacik, comienza su carrera docente en la FCE en 1972 en carácter de auxiliar de docencia del Departamento de Teoría de la Educación. Ocupará diversos cargos a partir de 1976: docente de la asignatura *Historia del Pensamiento Humano e Historia de la Educación* (Res. n.º 004/76), *Seminario de Historia de la Universidad* (Res. n.º 0453/78); *Introducción a la Historia* en la Licenciatura en Ciencias de la Información (Res. n.º 0506/79), «afectada a prestar servicios en el Instituto de Historia de la Educación Argentina» (Res. n.º 0528/79). Sus últimos nombramientos en cargos docentes en la facultad datan de 1982 (Res.0852/82).

Juan Carlos Ballesteros³² realizó un recorrido altamente elocuente en la vida institucional de la Facultad, durante estos años. Su posición como

³² Ballesteros, Juan Carlos egresa como Profesor de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación el año 1974 (Registro n.º 168, R. 492/74) desempeñándose como auxiliar de docencia hasta el 28 de febrero de 1974. En junio de 1974 ocupará el cargo de presidente del *Consejo de Asuntos Académicos* y durante 1974 se hará cargo de la *Secretaría de Coordinación Docente* que hasta ese momento se llamaba Secretaría de Coordinación de Gestión. Esa secretaría tenía como tarea centralizar informaciones referidas al Departamento Alumnos que también notificaba sobre la falta de cumplimiento de las disposiciones reglamentarias de los docentes y División Personal elevaba las informaciones relativas a inasistencias, justificaciones, sanciones disciplinarias. Posteriormente, en enero de 1975 la Secretaría de Coordinación Docente, y asumiendo otras funciones pasará a llamarse *Secretaría Académica* continuando Ballesteros como titular de la misma (Res. n.º 536/75). Renunciará al cargo de Secretario Académico en agosto de 1975 (Res. n.º 1878/75) cuando era Almará delegado interventor en la Facultad. Asumió durante dos meses las tareas de *Dirección del Centro de Documentación e Información* de la Facultad al ser designado Millán como Director Jefe de Departamento Biblioteca que desempeñaba en la sede de rectorado (Res. n.º 42/75). Han sido múltiples las cátedras que lo tuvieron como docente durante estos años. En marzo de 1976 ocupaba las cátedras de *Investigación Especializada y Tesis e Historia Social de la Educación*, con carácter de profesor adjunto. Se desempeñaba como profesor titular en un Seminario sobre *Problemas de la Realidad Argentina y Latinoamericana*. En mayo de 1976 fue nombrado profesor adjunto de *Filosofía de la Educación*, cuyo titular era Andrilli. En junio del mismo año se lo nombra como profesor de *Ética* (Res. n.º 0049/76) y en octubre es designado Director del *Servicio de Difusión y Extensión Cultural*. El 3 de mayo de 1977 reemplazará a Viscardi Gaffney en el cargo de Secretario Académico de la Facultad (Res. n.º 0162/77). Mediante Res. Consejo Superior n.º 025/82, del 21.07. 1982 será designado por el rector como miembro titular del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de la UNER. Sorprende la versatilidad académica de Ballesteros, que le posibilita, por ejemplo, desempeñarse en forma paralela en seis materias diferentes. Tal es el caso de *Sociología de la Educación*, *Filosofía de la Educación*, *Historia de la Educación Argentina*, *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*, *Historia Cultural Argentina* y

miembro fundamental del grupo académico que operó en el ámbito de la FCE durante la Dictadura, sobresale en su paralelo rol de funcionario del régimen dictatorial e ideólogo³³ del mismo. Asumió consignas y tareas de producción, circulación y difusión de conocimientos en diversos espacios culturales, adscrito a círculos específicos de transmisión en el campo educativo.

En otros términos, sobre las dimensiones sociales de los grupos ideológicos, y la conformación de los núcleos de élites o ideólogos (Van Dijk, 1999) un ligero examen de su situación en el campo académico, probaría las interacciones que se entretajeron en el seno de dichos grupos. Interacciones que urdieron una trama densa, e imprescindible de desagregar, si se pretende comprenderla. En suma, las creencias compartidas, los objetivos comunes, la defensa de los intereses de grupo, la coordinación y ejecución de acciones, la articulación de dispositivos de control bibliográfico, fueron algunas de las funciones ideológicas prevalecientes en este grupo académico nucleado en la Comisión Asesora de la FCE. Ciertamente, las estrategias de posicionamiento en el campo pedagógico universitario paranaense, lejos de responder a criterios académicos organizados a partir de trayectorias consolidadas en el campo, respondían a una lógica en la que prevalecía y confluían los lineamientos políticos del régimen, con las circunstancias académicas que otorgaban posibilidad a la conformación de dichos «grupos académicos»: concentración de poderes y un patrón corporativo/clientelar en la distribución de los cargos docentes y en las operatorias de las «comisiones asesoras». La selección de los docentes para ocupar los cargos (ya fuese en cátedras como en funciones asesoras) reforzaba una acción selectiva por apetencias y afinidades ideológicas: «Tradición nacional», perennialismo pedagógico, hispanismo, integrismo moral y religioso y mesianismo académico; precintaron las tramas del canon académico dictatorial en la FCE.

Ética (cargo que desempeña en la Facultad de Ciencias Agropecuarias) (Véase Res. n.º 0852/82). Versatilidad que le posibilitará integrar una *Comisión Redactora de Pruebas de Ingreso a la UNER* (Res. n.º 2116/77 del 25/02/77), una *Comisión de redacción de un anteproyecto de reglamentación de cursos de post-grado* (R. n.º 2152/77 del 25/11/77) así como también integrar una Comisión encargada de tareas de coordinación y realización de homenajes a San Martín (Res. n.º 2163/78). Puede verse parte su producción en los *Boletines* del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (años 1979-1982). Ver el capítulo siguiente.

³³ Sobre las dimensiones sociales de los grupos ideológicos, y la conformación de los núcleos de elites o ideólogos, puede consultarse a Van Dijk (1999).

5. Libros trasladados

Varias fueron las «listas» bibliográficas elaboradas por la Comisión Asesora durante su actuación. *Listas oficiales* que figuran incompletas en los archivos documentales, y que pudieron ser reconstruidas a través de notas informales, expedientes, obrantes en los archivos de la biblioteca. Destejer el entramado de interdicciones, resulta una tarea minuciosa, ya que superpuestas a las directivas institucionales que legitiman los dictámenes de esta Comisión, constan notas informales que complementan y amplían el número de libros que debían retirarse de la biblioteca, según las resoluciones publicadas.

Por otra parte, los docentes integrantes de la Comisión Asesora –vale la redundancia– «asesoraban» sobre aquellos libros y materiales que, por distintos motivos, debían ser retirados de la Facultad. En la casi totalidad de los casos, las argumentaciones que se exponían en las resoluciones que daban de baja los impresos, no se correspondían con la realidad. Es así como se aducía «desgaste, desuso y deterioro, lo que en los hechos los inutiliza» en libros que habían sido comprados poco tiempo antes, o simplemente se elevaba una nómina del material seleccionado en virtud de que «[...] los profesores aconsejaron fueran enviados a Biblioteca Central dado el carácter de la documentación». Asimismo, se argumentaba: «que los libros descartados no constituyen elementos de consulta para las asignaturas que componen el plan de estudio de las carreras que se cursan en la facultad». Éstas fueron las razones argumentales de «mejor servicio» que merecían un traslado de los libros de acuerdo al «VISTO» de la Res. n.º 2068/76.

De hecho, se ha encontrado que a pesar de los intentos por borrar «pistas», la burocracia de la desaparición cultural y de destrucción dejó suficientes huellas para reconstruir algunos de los desmanes provocados en la FCE-UNER. También se cuenta con nutridas fuentes testimoniales que dan cuenta de los hechos acontecidos. Ya se ha demostrado (1997) que seiscientos noventa y siete (697) piezas (incluyen distintos tipos de impresos: textos, revistas, separatas, informes, etc.) fueron trasladados/separados/transferidos de la biblioteca de la FCE durante la Dictadura. Los resortes «legales» a través de los cuales se operaban las eliminaciones, consistían en mecanismos diversificados. Por una parte, resoluciones emanadas del decano organizador y por otra, expedientes o resoluciones internas de la Facultad, ratificadas por posteriores resoluciones del Rectorado de la Universidad, que autorizaban a apartar materiales de la biblioteca. Estas resoluciones

que facilitaron el retiro de los libros se instituyeron a través de mecanismos inquisitoriales encubiertos vía *dar de baja* y/o transferencia o supuesto traslado³⁴ a la *Biblioteca Central del Rectorado* de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Decimos *supuesto* traslado ya que no consta en los registros actuales de dicha biblioteca, la entrada de los materiales que debieron ser «trasladados»³⁵. Otras unidades de la UNER, por caso la entonces Escuela de Trabajo Social, rememoran lo sucedido en relación al destino de libros considerados comprometedores:

Se encargó la tarea de la selección a la Secretaría Técnica y en junio de 1978 se remitieron «los libros retirados» al Rectorado en Concepción del Uruguay. No supimos lo que pasó con ellos. En la Escuela no se quemó ningún libro (Facultad de Trabajo Social, UNER, 1996).

5.1. ¿Qué sucedió con esos libros?

A este respecto, y aún en sombras, resulta el examen e investigación de los *Libros retirados/Libros trasladados* de distintas unidades académicas de la UNER ¿Qué sucedió con ellos? ¿Resulta suficiente saber que las prácticas político-ideológicas signadas de irracionalidad y destructividad dictatorial hicieron posible la eliminación de patrimonio público de las bibliotecas universitarias? ¿Qué atravesamientos institucionales y planos evidentes y observables de responsabilidades les cupo a los colaboradores eruditos del régimen? Coincido con Adorno en su aspiración a apelar a la fuerza de la reflexión para comprender los mecanismos que vuelven a los sujetos capaces de cometer «atrocidades»; y a la vez aclarar a la conciencia general respecto de tales mecanismos.

³⁴ Acuerdo con Marguerite Feilowitz cuando destaca el uso lingüístico de las palabras durante la Dictadura, en el sentido de adjudicarles un sentido contrario al que se le asignaba y además en envolver en misterio las auténticas intenciones que connotaban. En definitiva, la violencia ejercida con y sobre el lenguaje, véase: Feilowitz (1995). Tal como ha sido señalado por Bayer (1998, pp. 205-206) «No se crea que la dictadura fue torpe enredándose en tiradas oscurantistas –las hubo sí, pero fue al principio, para demostrar autoridad, pero luego todo se hizo suavemente y en la oscuridad. Con encomiable talento mafioso. Los libros molestos no eran prohibidos por decreto –salvo unos pocos– sino que se aplicaba el mismo método que con los seres humanos. Se los hacía desaparecer mediante requisas localizadas o «consejos» al librero».

³⁵ El 7 de mayo de 1997, el Director de la Biblioteca Central de la UNER, Prof. Jorge Tito Martínez, nos comunicó en nota escrita, que no constan en inventario ni en los anaqueles de dicha biblioteca, los materiales bibliográficos destinados a ser *trasladados* a la misma.

En suma, la universidad enclaustrada de la Dictadura, portadora de mandatos dictatoriales, generó y requirió de grupos académicos que; por un lado, reforzaran su sectarismo académico. Y, por otro, marginaran a las voces «infieles», acentuando una polarización ideológica (opositores/no opositores) ya estuviese expresada en libros, docencia y/o cuerpo estudiantil. La ideología unificadora de la Dictadura, no sólo pretendía «neutralizar los saberes» desautorizando las fuentes no canónicas, sino garantizando la matriz ideológica y el discurso de las verdades perennes que se estudiarán en el capítulo siguiente. Los grupos académicos que garantizaron el «reordenamiento universitario» en la FCE, centralizaron las estructuras, esferas y modos de ejercicio de poder así como los procesos decisionales, oficiaron de soporte ideológico del régimen ejercitando dispositivos de «protección» del patrimonio bibliográfico institucional y además practicando formas de poder persuasivo a través del control y la sujeción ideológica.

6. Referencias bibliográficas

- Baczko, B. (1984). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barbadillo Griñán, P. (1997). *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea. La evolución de los setenta a los noventa*. España: CIS, Siglo XXI.
- Barker, B. (1981). *The new racism*. London: Junction Books.
- Bayer, O. (1988). Pequeño recordatorio para un país sin memoria. In Sosnowski, S. (Comp.), *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bergero, A., & Reati, F. (Comps.). (1997). *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina y Uruguay, 1970-1990*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Bertoni, M., & Cano, D. (1990). La educación superior en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, (2).
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Braslavsky, C. (1985). *La situación educativa heredada en 1983. Apuntes para su diagnóstico*. IRICE-CONICET-UNR. Rosario: Mimeo.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/CRESAL/UNESCO.
- Carli, S. (1995). *Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná: Serie Cuadernos, CEPCE.

- Carrara, Diomira (1996, diciembre 16). Entrevista personal realizada por Carolina Kaufmann.
- Caruso, M., & Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino. In Puiggrós, A. (Dir.), *Historia de la educación en Argentina (VIII). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. España: Lumen.
- Enz, D. (1995). *Rebeldes y ejecutores. Historias, violencia y represión durante la década del 70 en Entre Ríos*. Paraná: Lux.
- Feilowitz, M. (1995). Códigos del terror: Argentina y los legados de la tortura. In Senkman, L., & Sznajder, M. (Comps.), *El legado del autoritarismo. Derechos humanos y antisemitismo en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: GEL.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1992). Los intelectuales y el poder. Entrevista Michael Foucault-Gilles Deleuze. In *Microfísica del poder* (3ª ed.). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. España: Gedisa.
- Juan Pablo II. (1982). *Boletín*, (2), pp. 3-27.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Kaufmann, C. (Dir.). (1995a). Historia de la Formación Docente en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR (1951-1995). In *Informe Final*. Rosario: Secretaría de Ciencia y Técnica-UNR.
- Kaufmann, C. (1995b). Historia de la Formación Docente de Pregrado en Instituciones Públicas de Nivel Superior 1969-1993. In *Informe Final*. Rosario: Secretaría de Ciencia y Técnica-UNR.
- Kaufmann, C. (1997a). De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso. *Propuesta Educativa*, (16), pp. 64-69.
- Kaufmann, C. (1997b). *El destierro de los libros. Dispositivos inquisitoriales en la Facultad de Ciencias de la Educación; UNER durante el Proceso*.

- (Tesis inédita de maestría). Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.
- Kaufmann, C. (2001). Voces de la memoria. El «Index of Censorship», U.K. y la censura en el campo educativo conosureño (1976-1983). In Forgues, R. (Comp.), *Europe-Amérique latine. A l'aube du 3^{ème} millénaire / Europa-América latina al alba del tercer milenio: Miradas cruzadas* (pp. 311-322). Perú: Editorial San Marcos.
- Kummer, V. (1996). Historia de la Educación en Entre Ríos. In *Informe Final*. Paraná: SCTYFRH-UNER.
- Lobato, M. Z., & Schwarsztein, D. (1999). El pasado debe pensarse en términos Éticos. Una conversación con Alessandro Portelli. *Entre pasados*, 9(17).
- Martín Rojo, L., & Van Dijk, T. (1998). «Había un problema y se ha solucionado». La legitimación de la expulsión de inmigrantes «ilegales» en el discurso parlamentario español. In Martín Rojo, L., & Whittaker, R. (Eds.), *Poder-Decir. O el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- Mignone, E. (1998). *Política y universidad. El estado legislador*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS) y Lugar Editorial.
- Naranjo, R. (1995, diciembre 9). (Bruera) El ministro de los genocidas. *Suplemento 12. Página 12*, p. 12.
- Levine, J. M., & Pavelchak, M. (1985). Conformidad y obediencia. In Moscovici, S. (Ed.), *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Paviglianiti, N. (1989). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Paviglianiti, N. (1991). Políticas educativas. Contextos. Situación de la Universidad. *Revista Argentina de Educación*, 9(16).
- Pérez Lindo, A. (1985a). Crisis y cambios en el sistema universitario argentino. 1955-1984. In *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pérez Lindo, A. (1985b). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Quiroga, H. (1985). *Estado, crisis económica y poder militar (1880-1981)*. Buenos Aires: CEAL.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sábato, H. (1996). Sobrevivir en dictadura: las ciencias sociales y la «Universidad de las Catacumbas». In Quiroga, H., & TCACH, C. (Comps.),

- A veinte años del golpe. Con memoria democrática.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Short, G., & Carrington, B. (1996). Anti-racist Education, Multiculturalism and the New Racism. *Educational Review*, (48), pp. 65-77.
- Smith, R. (Ed.). (1985). *After post-modernism. Education, politics and identity.* USA: Falmer Press.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (2ª ed.). Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Tiramonti, G. (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.
- Troncoso, O. (1992). *El Proceso de Reorganización Nacional* (Tomo 4). Buenos Aires: CEAL.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education.* London: Open University Press.
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism.* London: Newbury Park, C.A: Sage.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios.* Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación interdisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, H. (1997, agosto 9). *La Capital*, Rosario.
- Villarruel, J. (1996). Los orígenes de la Universidad Nacional de Entre Ríos. *Ciencia, Docencia, Tecnología*, (12), pp. 9-30.
- Villarruel, J., Levín, D., Fourcade, S., & Ulibarrie, L. (1997). *Geopolítica e integración. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos.* Paraná: Ediciones de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Zanatta, L. (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del Peronismo. 1930-1943.* Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Zanatta, L. (1999). *Religión, nación y derechos humanos. El caso argentino en perspectiva histórica.* Buenos Aires: Buenos Aires.

7. Fuentes documentales

Boletín de la UNER, Año 1, n.º 1, julio 1975.

Boletines de la Serie *Ciencia y Técnica* de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1981-1984.

Boletín Informativo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Año 1, Julio 1975, n.º 1.

Boletín Informativo de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Departamento de Extensión Universitaria, n.º 01, 02, 1981; 03, 1982, 01, 02.

Boletín Oficial de la Provincia de Entre Ríos. Enero-Diciembre de 1973.

Discurso del Rector Barnada, 31 de marzo de 1979. *Resumen de Gestión I*.

Discurso «La Universidad Normalizada», Director Nacional de Asuntos Universitarios Dr. Hugo Storani y del Rector electo Dr. Eduardo Barbagelata, UNER, Concepción del Uruguay, 1986.

Facultad de Trabajo Social, UNER, «La Biblioteca, Entrevista a Loreto Moreno», en *Desde el fondo*, Paraná, Entre Ríos, 1996.

Ministerio de Educación y Justicia, *Anuario Estadístico*, Secretaría Académica y Secretaría de Planeamiento, UNER, 1977.

Ministerio de Educación y Justicia, *Evolución de egresados en el período 1977-1982*, UNER, 1977.

Ministerio de Cultura y Educación, *Estadísticas básicas de Universidades nacionales. Años 1982/1992*; Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 1993.

Ministerio de Educación y Justicia, *Estadística de egresados por carreras y unidades académicas de la UNER de 1971 a 1984*, UNER, Entre Ríos, 1985.

Registros del Departamento Alumnado de la FCE-UNER, Paraná, Entre Ríos. Años 1975-1984.

Resoluciones del Consejo Directivo de la FCE-UNER, Paraná, Entre Ríos, años 1973-1984.

Resumen de Gestión, Rectorado, UNER, Entre Ríos, 1979- Mayo 23, 1981.

Reportaje al Dr. H. Vázquez, Diario *La Capital*, Rosario, 9 de Agosto de 1997.

Suplemento 12 del Diario *Página 12*, Rosario, Argentina, Naranjo, R, «(Bruera) El ministro de los genocidas», 9 de Diciembre de 1995, p. 12.

Entrevistas a docentes, no docentes y estudiantes realizadas durante los años 1996-1997.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 4

UNA ESCUELA DE PENSAMIENTO. UNIVERSIDAD Y DICTADURA: UN ESTILO DE VIDA MISIONAL

Delfina Doval

Diríjase la intención particular del profesor, tanto en las lecciones cuando se ofrezca ocasión, como fuera de ellas, a mover a sus oyentes al servicio y amor de Dios y de las virtudes, con las que es preciso agradecerle; y a que todos sus estudios los enderecen a este fin. (San Ignacio de Loyola. IV. Reglas comunes a todos los profesores de las Facultades Superiores. Método y Programa de los estudios de la Compañía de Jesús. *Constituciones de la Compañía de Jesús*. Cuarta parte principal: Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos los que se retienen en la Compañía).

1. Una legítima expresión de pensamiento: Universidad y Evangelización

Se analizan en este capítulo algunos de los artículos que sobre educación se publicaron en *Mikael* entre los años 1973 y 1983, examinándose la línea rectora de Universidad que se propusiera desde la óptica de los sectores católicos ultraderechistas, con el objetivo de establecer los vínculos que unen esta publicación con los *grupos académicos* que se constituyeron

en la Facultad de Ciencias de la Educación durante el período 1976-1983. Vínculos que se gestaron junto a los procesos paralelos de *evangelización* y *censura cultural* de que fuera objeto la educación durante la última dictadura argentina.

La Revista *Mikael*, durante los años comprendidos entre 1973 y 1983 fue el órgano de difusión y discusión académica del Seminario de Paraná¹. Enz (1995, p. 167) recupera la época de creación de *Mikael*, al respecto señala que fue Alberto Ezcurra, quien había participado de la creación del grupo *Tacuara*, que fuera ordenado sacerdote en 1971 y mano derecha de Monseñor Tortolo, Arzobispo de la Arquidiócesis de Paraná, quien participara activamente en la creación de esta revista en la que se desarrolla una clara mentalidad preconciliar. Sostiene, asimismo, que en ella se define una clara posición de enfrentamiento ante el avance de la ola *tercermundista* en Latinoamérica y que se evidenciaba en diferentes Seminarios argentinos. El cotejo de todos los números publicados de *Mikael*, muestran que el Pbro. Lic. Alberto Ignacio Ezcurra² integró el *Consejo de Redacción de Mikael* desde el inicio hasta el fin de la publicación.

A lo largo de los once años de publicación cuatrimestral ininterrumpida y desde sus treinta y tres números, se abordó un arco temático vinculado a aquellos tópicos sobre los que la Iglesia Católica posee voz autorizada: teología, sacerdocio, textos de padres, doctores y autores eclesiásticos, documentos y filosofía. Así como otros vinculados al campo cultural: el arte, la poesía, la historia y la literatura. Para acometer a través de los temas educativos³ la definición de aquellos ejes que han estructurado la tarea, siempre vigente, de evangelización cristiana a través de la realización de acciones escolásticas.

¹ El Seminario Arquidiocesano de Paraná, fue y continúa siendo el lugar de educación de aquellos que aspiran tomar estado eclesiástico, fue fundado por Monseñor Rosendo de la Lastra y Gordillo, Tercer Obispo de Paraná. Esta fundación fue realizada por Letras del 22 de febrero de 1899, habilitándose para su funcionamiento parte del edificio que había comenzado a erigirse en tiempos de Gelabert, quien fuera el anterior Obispo de la Diócesis de Paraná. Esta Diócesis fue elevada a la categoría de Arquidiócesis el 20 de abril de 1934. En el período de aparición de *Mikael* estuvo al frente de la misma Monseñor Dr. Adolfo Servando Tortolo, quien había tomado posesión el 5 de enero de 1963. Al hacerse cargo de la diócesis de Paraná ya tenía el cargo de Vicario General Castrense de las Fuerzas Armadas de la Nación Argentina. El Rector del Seminario de Paraná y Director de *Mikael* fue P. Silvestre C. Paúl, durante todos los años de aparición de la publicación.

² Ezcurra publicó en *Mikael* dos artículos, ambos en 1982, uno de ellos «Reflexiones sobre la Patria» –10(29), pp. 3-11– y «La moda del ocultismo» –10(30), pp. 7-28–.

³ En el Anexo I figuran todos los artículos que sobre Educación se publicaron en *Mikael* desde 1973 a 1983.

Estos temas educativos recuperaron problemáticas particularmente sensibles al sentir de los sectores católicos ultraconservadores, ante el ascenso de las posiciones consagradas en el seno del *II Congreso del Episcopado Latinoamericano*⁴ celebrado en Medellín durante 1968. Época esa que, los sectores filiados a estas posiciones, suponen embargada de *ideas confusas y de rebeldía en las actitudes*. De allí que en los números iniciales, se discutieran tópicos tales como: «La penetración marxista en las universidades argentinas», «Universidad con signo positivo» «¿Educación o Liberación?». Temas que anticiparon la evolución del conservadurismo católico en el ámbito educativo y que expresaban el avance del período de extracción moral, política y económica al que se asistiría entre 1976 y 1983, plasmando la fuerza que la clericalización pretendía ejercer sobre la educación no confesional. Así es como a partir de 1976 nos encontramos con temas tales como: «La misión de la Universidad Católica», «Experiencia, afectividad y realidad o del corazón como centro de la persona», «Herbert Marcuse, o el profeta de la subversión», «El marxismo en la pedagogía de Paulo Freire», «Educación cristiana», «Modernos ataques contra la familia», para mencionar los más significativos. Temas que expresan, además, el

⁴ El Concilio Vaticano II fue un gran esfuerzo de redefinición del modelo tradicional de Iglesia como institución que privilegiaba los aspectos inamovibles de la jerarquía, la liturgia y la fe, ante un modelo de Iglesia como institución en el mundo y que se transforma con el tiempo, bajo el claro compromiso de la Iglesia con los pobres del continente, así como una denuncia precisa de la acción explotadora del capitalismo internacional y el imperialismo. La reunión de Obispos de Medellín en 1968, revisó la relación entre Iglesia y sociedad en función de la problemática de la desigualdad social, sus causas y significados, así como el contenido estructural de la misma. En la Argentina Medellín significó en la práctica la radicalización de vastos sectores católicos, que se reflejaría en el campo educativo en el apoyo y promoción a la «educación liberadora», «el espíritu crítico», «la educación de base». Sostiene Ana María Ezcurra, que el proceso de *evangelización de la cultura*, planteado en el marco de las profundas transformaciones post-Medellín y con anterioridad al reposicionamiento de los sectores conservadores luego de Puebla, no se llevó a cabo en Argentina como proceso de actualización histórica de las clases subordinadas, debido a la preeminencia en el campo educativo de la educación privada. Como respuesta a Medellín, se producirá la reacción de los sectores neoconservadores que, sin abandonar los referentes populares del discurso renovador, pretendieron dar respuesta a las corrientes de la Teología de la Liberación, tras el objetivo de fortalecer el papel de la jerarquía, al mismo tiempo que se intentaba desligar la pobreza de las connotaciones estructurales para enraizarla en la problemática de la cultura y la secularización. En la reunión de Puebla (1979) se plasmaron las luchas internas de los distintos sectores de la Iglesia Católica. En ella quedaron marcadas, en el enfrentamiento intraeclesial, la direccionalidad del neoconservadurismo católico en la región: reafirmación del papel de la jerarquía, la centralización en el tema de la cultura y la persona humana, el peligro de las «relecturas» de los documentos eclesiales y las «ideologías» agresoras (el liberalismo, el marxismo, el humanismo ateo) (Ezcurra, 1985; Ezcurra & De Lella, 1980).

sentido que se esperaba significara el campo de la educación y el papel que la alianza nacional catolicismo y ejército⁵ debía oficiar en una sociedad diagnosticada como enferma.

En tal sentido, desde los primeros números de la revista, se asiste al re-posicionamiento del integrismo católico latinoamericano⁶ que predica martirizado ante las transformaciones acaecidas:

⁵ El «nacional catolicismo» es el núcleo ideológico que funda el autoritarismo de matriz católica que se conforma en una doctrina orgánica en el período que se extiende entre las dos guerras mundiales del siglo XX, cohesionado en torno a los que son factores claves de estos autoritarismos: corporativismo, antiliberalismo, mito de la armonía social, nacionalismo, rechazo de una sociedad pluralista, antisemitismo. Este *corpus ideológico*, reconocible en diferentes contextos fuertemente confesionales se construye sobre la base de la superposición de «catolicidad» y «nacionalidad», de la identidad entre confesión religiosa y ciudadanía. Se prolonga así un factor confesional de unidad e identidad en una arena pública en la que se multiplican los actores y los intereses, a tal punto que la vida política resulta imbuida de valores y comportamientos de naturaleza religiosa. Esta ideología nacional católica tuvo en la Argentina de los años treinta uno de sus principales terrenos de cultivo. Será durante este período que se transformaran radicalmente las relaciones existentes entre Iglesia y Ejército, en Argentina. En este período la transición hacia una sociedad urbana e industrial y la manifestación del moderno conflicto de clase causaron una fuerte reacción anticapitalista y antiliberal. En el caso del pensamiento católico, esta reacción se remitía a un rígido espíritu confesional, sumados a los valores corporativistas y nacionalistas. La Iglesia y el catolicismo argentinos fueron partícipes de tal reacción y supieron transformarla en un proyecto político y social capaz de reorganizar las diferentes tendencias antiliberales y antisocialistas. En el plano de las instituciones políticas se produce la rápida deslegitimación y decadencia del Congreso y de los partidos políticos, mientras el Ejército asumía en modo abierto cada vez mayor cantidad de funciones políticas vitales. A la luz de los gobiernos fraudulentos y deslegitimados resultantes de prácticas electorales autoritarias y fraudulentas, los gobiernos civiles se apoyaron cada vez más en el sostén que les proporcionaron los militares a lo largo del decenio, inaugurando finalmente con la revolución del '30 la *era militar del país* y el *proceso de clericalización de la vida pública argentina*, a través del cual la Iglesia asumió también funciones políticas de primer orden. Con el resultado del *proceso de confesionalización* que sufriera el Ejército a lo largo de esta década. Es en este marco que se asiste al nacimiento del embrión de un nuevo orden social y político posliberal, de una contra-sociedad inspirada en el ideal de la construcción de una nueva cristiandad en la Argentina, que tuvo lugar en el seno de la alianza entre Iglesia y Ejército. Se producirán durante este período transformaciones institucionales del catolicismo argentino resultante en el proyecto de una «nueva cristiandad», y por lo tanto en el revisionismo histórico de matriz católica, en la confesionalización de la identidad nacional, en el antiliberalismo y el anticomunismo radicales y, finalmente, en el nacionalismo, el hispanismo y el organicismo político y social. En tal sentido, la redefinición de la política eclesiástica volcada a favor de la educación religiosa, la lucha anticomunista y el laicismo de estado. Esta aspiración que acompañara la década del '30 de reformular la identidad nacional y crear un «nuevo orden social», elevando la misión institucional del Ejército en la construcción y defensa de la «nación católica», definirán la relación entre Iglesia y Ejército nuevamente en la década del '70, reproduciendo los lineamientos constitutivos entre Iglesia y poderes públicos (Zanatta, 1996, pp. 11-20).

⁶ Caturelli (1973) en el artículo «La penetración marxista en las universidades argentinas», es particularmente indicativo con relación a la posición de los sectores conservadores del catolicismo

El profundo cambio que experimentan los tiempos –*tempora et mores*–, esta revolución de todas las cosas, alcanza al hombre mismo en sus raíces existenciales y toca su interioridad. Como toda revolución, y ésta tal vez más que ninguna, supone la disolución del *statu quo* precedente que, para nosotros,

y su reposicionamiento a partir del encuentro de Puebla. Al analizar la *penetración del marxismo en las universidades argentinas*, como consecuencia del avance de las posiciones tercermundistas en la Iglesia católica resume, en gran medida, los argumentos centrales del enfrentamiento contra *los católicos traidores y la penetración del marxismo dentro del Clero*, y en forma conjunta enuncia uno de los sitios materiales del reposicionamiento en gesta:

«*El marxismo dentro del clero católico*. Ahora comienza a afectar seriamente a la Universidad argentina la acción del clero tercermundista que es una de las preocupaciones centrales del plan aprobado en Montevideo, en junio de 1969, por un Comité Central Revolucionario Castrocomunista-Maoísta. Aunque muchos aspectos de este plan han fracasado y está ya un poco atrasado, es muy interesante leer algunos párrafos referidos a cierto Clero: «Se ha declarado ya revolucionario y reformista desde la iniciación de las operaciones en Brasil, siendo coronada esta posición públicamente en Medellín. Reclamará desde el púlpito y en cualquier oportunidad que se presente una orientación nueva para la prédica de la de la Iglesia ante el pueblo [...] (Es necesario) apoyar la acción en el más de un millar y medio (se habla de toda América Latina) de clérigos activistas que hacen ya que la *Iglesia esté convertida en la mejor base de la revolución de izquierda*. Este relativamente extenso informe, concluye con ciertas «consignas» que hemos oído en los ambientes universitarios particularmente los años 1969, 1970, 1971: a) Rechazo del sistema capitalista vigente; b) Repudio del imperialismo económico; c) Caducidad del sistema imperialista cultural [...]; d) Cambios de estructura en lo social; d) Nueva política nacional sin pluralidad de partidos. Partido único; f) Formación de una nueva sociedad de trabajadores; g) Ruptura del estado de minoridad permanente a que llevan los regímenes militares de los pueblos; h) La imagen de Cristo debe presidir los grandes actos de transformación para contar con la Iglesia revolucionaria; i) La revolución debe ser claramente orientada hacia el socialismo de extrema izquierda; j) Proclamar la formación del *hombre nuevo* y prepararse para enfrentar la reacción e inclusive a los curas; k) Afirmación de que el movimiento está con un cambio radical para romper la servidumbre de los viejos moldes capitalistas y enfrentar el imperialismo.

Los mejores aliados, los católicos traidores. En el propio dinamismo de la táctica marxista de penetración en las Universidades argentinas ciertos católicos (sic) han cumplido, en los últimos años, un papel de capital importancia. Algunos han sido ganados por la más grave herejía de todos los tiempos, el secularismo que llamo entrecasa el *monofisismo invertido* o el nuevo monofisismo; en otras palabras, así como el antiguo monofisismo sostuvo que en Cristo sólo había naturaleza divina convirtiendo al Cristianismo en una suerte de angelismo antihumano, así hoy, de hecho se pone el acento solamente en la naturaleza humana y secular; pero otro, y son los más, han sido ganados por la frivolidad mundana, por el deseo del poder inmediato y, sobre todo, por la *cobardía* más ruin y la *pusilanimidad* más abyecta; pero quizá lo más común sea el pueril deseo de estar en «la punta de la ola», al día, por la urgencia de no «perder el tren». Y, como para colmo, no están suficientemente preparados, creen en el mensaje de la fatal y necesaria dialéctica hegeliana y, por eso, están dispuestos a entregarlo todo. Bueno sería que estos tales, que han llegado a ser rectores, decanos, vicedecanos, consejeros y profesores, dejaran de una vez de hacer protestas de catolicismo. Estos tales son *los más eficientes agentes de la penetración marxista en la Universidad*. Los marxistas lo saben. Y, desde el punto de vista de la táctica circunstancial, hacen bien en utilizarlos. Es lo que yo haría si fuera marxista» (Mikael, 1973, 1(1), pp. 60-61) (lo destacado pertenece al original).

argentinos, fue originariamente el cristiano-clásico (greco-latino e hispánico). Signado por un ya largo proceso de mutación, sin embargo las estructuras vitales más próximas al núcleo de nuestro ser nacional vivían aún del hálito de la vieja «cristiandad». Las nociones y sentimientos básicos de dignidad, de justicia, de libertad, de responsabilidad, de trascendencia, de amor, eran de inspiración cristiana y alimentaban nuestra vida espiritual, nuestra vida familiar, la convivencia social, la sexualidad, en fin, nuestros corazones [...].

Pensando en esto y en el gravísimo problema que comporta para la educación la caída espectacular de ese marco –sobre todo en la última década–, es obvio preguntarse qué está pasando con la educación y cuál es su futuro, dada su directa dependencia del encuadre socio-cultural en derrumbe (*Mikael*, 1973, 1(2), p. 55).

Este integristo predica y exige que se llevara a cabo una tarea *urgente de clarificación*: «En estos tiempos de confusión en las ideas y de rebeldía en las actitudes, hemos querido ofrecer nuestro modesto aporte a la urgente tarea de clarificación que hoy se nos exige [...]» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 3).

Estos sectores católicos sustentadores del orden cristiano-clásico que fundara nuestro ser nacional, exhumando sus ideales en esta publicación, pretendieron contribuir a la tarea clarificadora. Tras esta pretensión, y abrogándose el derecho de defensa de este orden, aspiraron a que *Mikael* influyera y referenciara la *comunidad ampliada*:

[...] no sea sólo para sus propios miembros, sino también para el mundo en el cual se inserta; porque entendemos que el Seminario como tal no puede ignorar la cultura de su tiempo, ni renunciar a querer influir en ella mediante una corriente de vital intercambio: dar lo mejor de sí, y también recibir lo mejor y más valioso del mundo circundante. Por lo mismo, sus páginas estarán abiertas a toda legítima expresión de pensamiento (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 3).

Se dirigieron, entonces, no a cualquier comunidad sino principalmente a la comunidad universitaria ante la auto convicción que: «[...] existe un estilo universitario, todo un comportamiento que define a la Universidad como la institucionalización necesaria de (esas) actitudes esenciales» (*Mikael*, 1974, 2(6), p. 85) (Las negritas pertenecen al original).

¿Cuál era entonces el objetivo explícito? Influir en la cultura de su tiempo, ser útiles a la universidad, ámbito educativo en el que, supuestamente, se había encontrado eco, y que, además, se presagiaba abandonado a la siembra de los más audaces:

[...] un fruto, entre otros, de tantos esfuerzos mancomunados, es el eco encontrado por nuestra publicación en el ambiente universitario. Ojalá

podamos ser útiles en este campo, un tanto abandonando a la siembra de los más audaces, pero no por ello más sabios, con la verdadera sabiduría (*Mikael*, 1973, 1(2), p. 4).

¿Cuál era entonces el objetivo implícito? Recuperar el *estilo universitario*, recuperar el ámbito de *institucionalización* de las actitudes *esenciales*. Consecuente con tal fin, se interpela y convoca a todos aquellos que estaban dispuestos a reintegrar las *raíces sapienciales de la cultura*. A todos aquellos que se identificaban con los *verdaderos valores de lo viejo*, los que además poseían *vocación docente*:

Todos los que tengan vocación docente y algo que decir, están invitados a expresarlo en las páginas de esta Revista. Quisiéramos que nuestras páginas se convirtieran en un puente que comunique, que entronque las generaciones la de los «maestros» que ya han alcanzado su notoriedad y la de los nuevos valores que van surgiendo, para hacer así una auténtica tradición, que es construir lo nuevo con los verdaderos valores de lo viejo (*Mikael*, 1973, 1(2), p. 4).

Si debía emprenderse una *urgente tarea de clarificación* en el *campo de la cultura*, había que recuperar a los *maestros más sabios*, a los que poseían *vocación docente*. Había que aportar desde *Mikael* a la formación universitaria, alentando el reencuentro con las raíces sapienciales de la cultura en: «[...] las expresiones provenientes de la teología y la filosofía» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 4). Raíces sapienciales que otorgarían: «En la crisis actual del pensamiento [...] dar, por sobre todas las cosas, los principios sólidos y permanentes que, como pilotes, estructuran el recto pensar [...]» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 4).

Definido el ámbito *–la universidad–*, definidas las acciones *–sembrar con la verdadera sabiduría, iluminar el pensamiento con la luz de la teología y lo sobrenatural–* se definió el fin: dar principios sólidos y permanentes que estructurarán el recto pensar. Las acciones de siembra e iluminación, deberían posibilitar construir lo nuevo con los verdaderos valores de lo viejo, brindando aquello que los guió desde el principio: volver a definir el *estilo universitario*. Estilo que por otra parte seguía un lineamiento similar al eclesiástico o el militar: «[...] lo más básico de un estilo humano universitario y que lo diferencia de otros estilos de vida como pueden ser el eclesiástico o el militar pero que, *mutatis mutandis*, sigue un lineamiento similar» (*Mikael*, 1974, 2(6), p. 85) (Cursivas pertenecen al original).

En un juego de configuraciones que nada ocultaba se plasmó la trama de acuerdos que posibilitaría recuperar ese *estilo universitario*. Mientras se demandaba a la *teología* y la *filosofía*, como las *verdaderas raíces sapienciales* y se realizaba el llamamiento a *todos* los que poseían *vocación docente* para garantizar el vínculo entre *maestros y discípulos*, para llevar adelante un estilo que *mutatis mutandi* tenía congruencia con el estilo de vida eclesiástico y el militar, una idea impregna las acciones auto convocantes al *recto pensar: la evangelización* que posibilitaría recuperar el orden cristiano-clásico de nuestra cultura. La *tarea vocacional, misionera y militante de la evangelización cultural* no se había abandonado y había llegado el momento de re-forzarla:

La Iglesia existe para evangelizar, es decir, para predicar y enseñar. Es, pues, su misión intransferible e inalienable, enseñar a todos los hombres y en todos sus niveles. Si así no lo hiciera defraudaría su misma esencia y razón de ser. No puede menos de enseñar; debe enseñar (*Mikael*, 1977, 5(14), p. 125).

La Iglesia católica debía enseñar y predicar la moral cristiana a todos los hombres en todos los niveles, *realizando su misión intransferible e inalienable*:

La ruptura entre Evangelio y Cultura es sin duda alguna el drama de nuestro tiempo, como lo fue también en otras épocas. De ahí la importancia del esfuerzo con vista a una generosa evangelización de la cultura, o más exactamente, de las culturas (*Mikael*, 1977, 5(14), p. 126).

Nuevamente es el jesuita en su acción conciliar quien cruza el horizonte embarcándose en la lucha por la propagación de la fe a través de la prédica y la enseñanza. Es la fuerza del Evangelio la que concurre al rescate de la cultura ante la alarmante situación que presentaba en Occidente y que la convertía en, *positivista-racionalista, técnica-científica, secularizada y masificada*⁷.

⁷ Al respecto se señala en *Mikael*: «La fuerza dinámica del Evangelio debe impregnar la cultura. Nos preguntamos: ¿Cuál es la cultura de nuestro tiempo? Podríamos definir la cultura occidental contemporánea como un *positivismo racionalista*, técnico-científico, basado en el concepto que tiene como finalidad lo útil, lo inmediato, lo práctico. Prevalece el sentido técnico y materialista. Los valores del espíritu poco o nada cuentan. Todo es medio para lograr un bienestar hedonista. Lo que importa no es tanto lo cualitativo sino el impacto y el número, la cantidad, la productividad, lo cuantitativo. Este mecanismo lleva a la desintegración del hombre y a la pérdida de los valores absolutos. Otro fenómeno propio de la cultura contemporánea es el *secularismo*, en virtud del cual el mundo se explica por sí mismo, con prescindencia de Dios [...] Otro signo de la cultura contemporánea es la *masificación*, por el tremendo poder de los medios de comunicación social. El hombre medio no se da cuenta de la terrible presión y del influjo penetrante de estos

Este fin de *evangelización cultural* era, por otra parte, la tarea básica de las universidades católicas dado que: «El futuro de la sociedad y de la misma Iglesia está íntimamente unido al desarrollo de los jóvenes que cursan estudios superiores» (Mikael, 1977, 5(14), p. 130).

La Universidad Católica debía evangelizar la cultura técnica, materialista y atea, misionando en la enseñanza de *la verdad filosófico-teológica*:

La misión de la Universidad será pues no sólo el cultivo de las verdades científicas, técnicas, especulativas y prácticas sino sobre todo de la verdad filosófico-teológica que brinde una visión del hombre y de su vida, de su fin trascendente y divino, dentro del cual la ciencia adquiere un exacto alcance en una unidad jerárquica (Mikael, 1977, 5(14), p. 131).

El dispositivo de universalización/diferenciación se había instaurado. Operación universalizadora: es en *la Universidad* donde el referente perenne, *la verdad filosófico-teológica*, unificaría los criterios de cultivo/formación. Operación diferenciadora: es la Iglesia, a través de la Universidad Católica, quien tendrá la competencia de seleccionar/preparar a los *líderes naturales de la Patria*:

[...] la Iglesia, por la educación integral, contribuye a lo que la Patria y el mundo hoy necesitan: hombres nuevos para una humanidad nueva. No bastan, ni importan tanto las reformas de planes universitarios y de estructuras. Lo que importa es cambiar al hombre, formarlo, hacerlo líder de un mundo que necesita dirigentes responsables y capaces para elevarlo e infundirle las energías morales de las que carece, en una palabra re-crearlo en su dimensión divina (Mikael, 1977, 5(14), p. 131).

La meta de la evangelización era, en consecuencia, formar *estos hombres nuevos para una humanidad nueva*. Hombres nuevos que, como líderes responsables, capaces y compenetrados de energías morales, estuvieran dispuestos a contribuir con la Patria. Las energías morales recreadoras de la *dimensión divina del hombre*, que estos *hombres nuevos* precisaban, sólo las brindaría una auténtica educación cristiana. Auténtica educación cristiana, que *todos* los niños y adolescentes tenían *derecho* a recibir y la comunidad el *débito* de ofrecer:

medios. En este aspecto, es preciso educar e iluminar desde la primera infancia en los criterios de valor, forjadores de la clarividencia para distinguir la verdad del error, el bien del mal, en todas las manifestaciones de la vida, en el arte, en el deporte, en el cine, en la diversión, las relaciones humanas, la familia, etc.» (Mikael, 1977, 5(14), p. 130).

Por la confluencia entre el derecho de la Iglesia y los derechos del educando: Declara igualmente el sagrado Concilio que los niños y los adolescentes tienen derecho a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales, y a prestarles su adhesión personal, y también que se les estimule a conocer y amar más a Dios. Ruega pues encarecidamente a todos los que gobiernan los pueblos, o están al frente de la educación, que procuren que nunca se vea privada la juventud de este sagrado derecho (*Gravissimum Educationis Momentum*: 28-X-1965 Proemio).

Según lo establece el documento conciliar, el niño tiene un derecho objetivo de aprender, en razón del débito que tiene para con él la comunidad.

La Iglesia tiene un derecho subjetivo, deber u obligación, en razón del mandato de Cristo, de enseñar a todos los hombres.

El Estado tiene un derecho, supletorio de la patria potestad, en razón del Bien Común (*Mikael*, 1981, 9(26), pp. 103-104).

A inicios de la década de los '80 *Mikael* testificaba sobre el derecho que poseen todos los educandos –cualquiera sea la escuela a la que concurren, ¿cualesquiera sea el credo que profesen?– de recibir educación cristiana:

[...] el educando, en cualquier escuela que le proporcione la comunidad, tiene derecho a enterarse de la doctrina cristiana; la sociedad no puede lesionar ese derecho, *omitiendo lo necesario*, y formando una concepción naturalista de la vida (*Mikael*, 1981, 9(26), p. 102) (Las cursivas pertenecen al original).

¿Por qué resulta primordial «adoctrinar» cristianamente y cuidar que la enseñanza cristiana no se *omita*? Desde las páginas de la publicación se responde:

La enseñanza de la moral cristiana vendría a llenar un vacío en la legislación escolar argentina. Y llenar este vacío es interés común de gobernantes y gobernados. El gobernante, porque quiere la paz y el trabajo dentro de las fronteras patrias. Los gobernados, porque no quieren verse defraudados por los vecinos, o por los mismos gobernantes. La enseñanza de la moral cristiana interesa al gobierno, porque a éste no le causa gracia tener que abarrotar las cárceles con gente que debería estar trabajando y haciendo cosas útiles; interesa a los gobernados, que anhelan la posesión pacífica de principios reales y estables de vida y convivencia humana (*Mikael*, 1981, 9(26), p. 102).

Los argumentos sé auto-convocan: el educando tiene derecho a recibir educación cristiana, la sociedad no puede lesionarlo y omitir la enseñanza de sus fundamentos. Por ende, acorde al fin que *la enseñanza de la moral cristiana* persigue detrás de *llenar* lo que se *considera un vacío en la legislación escolar*

argentina⁸, Mikael se propuso entre sus objetivos participar en la formación cristiana de *toda escuela*, entre ellas las escuelas universitarias, pues los ciudadanos, se puede sostener, debían estar formados católicamente. Se configura, así, un juego que articula derechos, deberes, obligatoriedad y sabiduría verdadera. Para ello, se efectúa una doble apelación, por un lado se apela al derecho del educando, lo que lo hace un deber del gobernante y por el otro, se apela a la aspiración de re-definir en ejes de *verdadera sabiduría* la formación de los claustros universitarios.

2. «Sin miedos, ni retaceos». Universidad y Educación cristiana

El dispositivo de universalización/diferenciación instaurado poseía una meta: lograr líderes formados rectamente, como cristianos católicos que, sin miedo ni retaceos y responsables ante Dios, ofrecerían el reaseguro al Estado que tendría el derecho de educar cristianamente en razón del bien común:

Meta de la escuela católica, de la Universidad Católica, de toda evangelización, es formar caracteres recios, personalidades definidas en el sentido cristiano de la vida, cristianos, católicos sin miedo, ni retaceos, responsables frente a Dios y la sociedad, en su conciencia y en la vida pública, en todo momento y lugar (Mikael, 1977, 5(14), p. 131) (Las negritas pertenecen al original).

En la década del '70 esta aspiración se extiende al ámbito de la universidad pública⁹ en la trama que teje junto al *discurso de evangelización cultural*, el discurso de *censura cultural*¹⁰. Trama estructurada y estructurante

⁸ El análisis documental realizado en trabajos anteriores nos ha llevado a sostener, coincidiendo con Puiggrós (1996), que la moralización de la educación atacó los contenidos escolares, encubriendo la enseñanza de la religión católica que el gobierno no se atrevió a imponer. Ver Kaufmann & Doval (1997).

⁹ La aspiración de expansión del discurso universalista de Mikael, en esta pretensión de formar a los jóvenes universitarios, y el peso efectivo que los lineamientos teórico-ideológicos emanados desde sus páginas, adquirieron durante los años de su publicación, queda materialmente manifiesta en el apoyo que la revista recibiera para su publicación a través de la política de subsidios que otorgara la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET) a publicaciones periódicas. El *Boletín de Informaciones del CONICET* N° 127 de agosto-septiembre de 1983, año en el que aparecerá el último número de Mikael, la registra como subsidiada desde el año 1975.

¹⁰ Con relación al *discurso de censura cultural*, Avellanaeda (1986, pp. 22-23) señala que este discurso censor establece desde muy temprano el concepto de que el sistema cultural propio y la nación misma se hallan expuestos al peligro de una infiltración o penetración ideológica corruptora con objetivos precisos y planes de acción minuciosamente estudiados. Reconoce en su

sobre un juego de configuraciones complejo que se extendió, paulatina pero firmemente, sobre la educación argentina a medida que se avanza hacia el golpe de estado de 1976. En el ámbito de las universidades públicas se intensificaron las zonas ya urdidas por la política universitaria que comenzara con la denominada *Misión Ivanissevich* frente al Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, anunciando la marcha hacia momentos aciagos de ostracismo institucional. En la cristalización del proceso evangelizador la Universidad Nacional de Entre Ríos, durante la gestión del Dr. Luis Barnada (1979-1983), asistirá a su «refundación»¹¹. El catolicismo, en su molde tradicional y ultraconservador, se constituyó en la garantía ideológica que, aseguraría el orden y el respeto por las jerarquías, devolviendo la Patria al *orden cristiano-clásico*. Estos católicos sin miedo ni retaceos, responsables frente a Dios y la sociedad en su conciencia y en la vida pública, en todo momento y lugar, materializaban objetivamente la *evangelización cultural* que llevaban adelante. Desde diferentes flancos, el *nuevo ejército de Ignacio*, apostando al retorno de la medieval hegemonía político-educativa de la Iglesia Católica, aspiraba a *ordenar como sólo lo hacen lo sabios*, a las futuras generaciones de argentinos, a educar a los *hombres nuevos* para una *nueva* Argentina. Para ello contaban con:

- La familia cristiana cuya pertenencia es al orden natural, lo que la convierte en la «célula básica de la sociedad»¹²:

conformación dos fases: la *etapa acumulativa* y la *etapa de sistematización*. La *etapa acumulativa* se extiende desde 1966 a 1973, período en el que se establecen los puntos básicos de lo que debe ser y hacer el sistema educativo, en ella se han determinado los tres rasgos centrales en la infiltración ideológica: la juventud es la que está en peligro, el arte y la cultura sufren especialmente la penetración y la educación como afectada en todos sus niveles. En la etapa siguiente 1974-1983, la de *sistematización del discurso de censura cultural*, se desarrollan cada uno de los rasgos –*formación del hombre argentino, pedagogía de los valores, definición del ser nacional, cultivo de la moral y de nuestros valores*–; y es en esta etapa que la cultura se percibe como una especial zona de peligro.

¹¹ Con relación a la materialización de la penetración de los sectores integristas del catolicismo y la efectivización del proceso *evangelización cultural*. Ver Villarruel (1996) y capítulo anterior.

¹² Es particularmente interesante el artículo de Buela, «Modernos ataques contra la familia», en el que se sostiene que la familia católica, que pertenece al orden natural, es bombardeada sistemáticamente en cinco frentes: la esencia, los fines, la autoridad, la natalidad y amor, en un mundo especialmente corrupto y corruptor de la familia. Por lo que propone que, «[...] luchar a brazo partido para que la degeneración, el pansexualismo, la inmoralidad, la pornografía, el erotismo, dejen de tener carta de ciudadanía en nuestra Patria [...] Debemos decidirnos, sin ningún temor, a convertir nuestras familias en bastiones inexpugnables. En general, no depende

En este difícil tiempo de la historia de la Iglesia y de la Patria, cada una de nuestras familias debe comprometer su honor en no conculcar ninguno de los principios cristianos, forjadores de las gestas más grandes y más nobles de que el mundo tenga memoria, porque formaron todos los grandes santos, de los cuales «el mundo no era digno (Heb.11, 38) (Mikael, 1977, 5(15), p. 64).

- Los educadores/custodios de la soberanía ideológica, que:

[...] sin perder de vista la evolución moderna de las ciencias y las ideas, ejerce con responsabilidad primaria, una acción de transmisión generacional, por la cual sé efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta. Vale decir que, a los educadores les cabe el calificativo de «custodios de nuestra soberanía ideológica» (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1997, p. 60).

- Un ámbito de operacionalización por excelencia para conducir la tarea *vigilante sobre la soberanía ideológica*: «[...] un universitario sabe que la Universidad es el mejor medio para propagar los errores y envenenar la conciencia» (Mikael, 1973, 1(1), p. 68).
- Un *Index*¹³ resignificado y normado por «Leyes» y «Decretos»¹⁴ que incluía: publicaciones¹⁵ recomendadas, aprobadas y prohibidas, películas de exhibición obligatoria, películas de exhibición no obligatoria y películas censuradas; material de radiodifusión y programación televisiva calificados.

Por ello, la interpelación es irrecusable, es desde *la* Universidad donde se debe actuar con criterio claro y definido en el convencimiento de que: «Vida

directamente de nosotros **limpiar la Patria** y la Iglesia de las lacras que la afean, pero si depende de nosotros el defender a capa y espada, contra todos los embates, esa trinchera vital que es cada uno de nuestros hogares católicos» (Mikael, 1977, 5(5), p. 60) (Las negritas nos pertenecen).

¹³ Avellaneda (1986, p. 25), establece que así como existió una etapa paulatina de instauración del discurso de *censura cultural*, junto a ella se dio en forma paralela la marcha hacia su efectivización, remarcando que la legislación y las disposiciones censorias practicadas durante ambos períodos del discurso de censura cultural fueron su carta de viaje. A lo que agregaríamos que esta carta de viaje dejó, asimismo, mojones que marcaban el terreno ya *sembrado*, reforzando la prohibición se producían otros materiales discursivos que apoyaban la expansión del *nuevo discurso cultural*.

¹⁴ Entre otros podemos citar: Ley 18019/68 de Cinematografía; Decreto 1273 de Creación del Registro de Agencias Noticiosas Nacionales y Extranjeras; Ley 22285 de Radiodifusión del 26/9/80, Avellaneda (1986) realiza un interesante seguimiento de las leyes básicas en la efectivización de las prácticas de censura y los distintos decretos que normaron las publicaciones, los medios de comunicación y la cinematografía.

¹⁵ Con relación a la censura bibliográfica, ver capítulo anterior.

cristiana, sacrificio y penitencia y oración salvarán al mundo, a la Argentina y a la Universidad [...]» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 68).

Entre las publicaciones recomendadas, y particularmente para el ámbito universitario, difundida desde las Cátedras¹⁶ en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, ubicamos a *Mikael*. La autoría de algunos de sus artículos corresponde a quienes fueron «académicos relevantes»¹⁷ de la mencionada Facultad durante este período histórico. «Académicos relevantes» que influyeron en los ámbitos de decisión teórico-ideológica desde el accionar de las Cátedras; desde la constitución de grupos académicos; desde las políticas de investigación; desde la participación en eventos nacionales e internacionales; desde el ámbito de determinación política; desde la selección bibliográfica, desde [...]. Desde *todos* los ámbitos de esa Facultad los grupos académicos por ellos conformados, hegemonizaron el espectro universitario especializado en educación y coadyuvaron en la pretendida evangelización cultural, impulsando la instauración de una *pedagogía cristiana*.

Esta *pedagogía cristiana* que definía el mandato de modo indubitable:

[...] una Pedagogía cristiana debe aplicar a la enseñanza los postulados de la Teología, que es aplicar a la enseñanza la doctrina de la salvación, de la honestidad en la vida propia y de una recta convivencia humana. Si la Pedagogía

¹⁶ Si bien en el relevamiento de la Bibliografía indicada en los Programas de las Cátedras de la *Carrera de Ciencias de la Educación*, desde el año 1975 hasta el año 1983, se encontró que se indicaba explícitamente la utilización de *Mikael* en sólo dos de ellas, una de estas Cátedras es altamente significativa con relación al análisis que aquí se realiza. Se indicaba como bibliografía obligatoria el artículo de P. Randle, «La Universidad con signo positivo», aparecido en el n.º 6 de *Mikael*, en la Cátedra de *Política y Administración de la Educación Superior*, que tenía como Prof. titular, desde 1976 al Prof. Carlos Antonio Uzín, el entonces decano normalizador de la Facultad de Ciencias de la Educación. La otra Cátedra donde se la indicaba era *Introducción a la Metodología Científica y su aplicación a la Educación*, en ésta se indicaba el trabajo de J. P. Ballesteros, «Skinner: La educación imposible», aparecido en el n.º 24 de la publicación.

¹⁷ Entre otro, podemos mencionar a los Profesores Carlos A. Uzín y Juan Carlos Pablo Ballesteros. En el capítulo anterior se reconoce la participación institucional que ambos tuvieron durante este período en esa Facultad. A los datos consignados se consigna que el Prof. Juan Carlos Pablo Ballesteros, fue Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación. Durante el año 1982 fue delegado como Jefe de la Comisión de Ciencia y Técnica por la Facultad de Ciencias de la Educación, para la constitución del Consejo de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Entre Ríos—*Boletín Informativo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, julio/agosto/septiembre de 1982, Departamento de Extensión Universitaria N.º 3. Durante el año 1977 presidió Comisión de Coordinación Técnica de las *Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación*, que se realizaran en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos entre el 15 y el 17 de setiembre de 1977.

Ambos Uzín y Ballesteros, participaron como autores de *Mikael*, en el Anexo II figuran los artículos que publicaron.

quiere ser cristiana debe tomar sus puntos de partida de la Revelación (*Mikael*, 1981, 9(26), p. 100).

La *pedagogía cristiana*, que no aceptaba la pluralidad y la diferencia, a pesar de su aspiración universalista:

La temática desorbitada del pluralismo y la libertad (léase libertinaje) implican lisa y llanamente la corrupción de menores (*Mikael*, 1981, 9(26), pp. 106-107).

La Iglesia manda, porque puede ordenar en cumplimiento del mandato del Salvador: Id y enseñad. No debemos erigir interferencias (bajo la excusa de libertad de enseñanza, pluralismo, iniciativa privada, etc.). Históricamente tales interferencias favorecieron el marxismo y la guerrilla (*Mikael*, 1981, 9(26), p. 93).

La *pedagogía cristiana*, que no podía prescindir de los *fundamentos teológicos*:

La Política Educativa cristiana o para cristianos, que debe formar al hombre para vivir en el seno de sociedades civilizadas, no puede prescindir de los fundamentos que ofrecen la Revelación y la Teología. Aquéllos son los fundamentos remotos, pero que no pueden relegarse como ineficaces (*Mikael*, 1981, 9(26), p. 102).

Esta *pedagogía cristiana*, que esgrimía los principios ordenadores de las *teorías pedagógicas perennialistas* (Kaufmann y Doval, 1997; Doval, 1999), sustentando su accionar sobre la verdad incuestionable de la filosofía-teológica y su fin en la Revelación. Acción y fin que, según sostuviera uno de estos «académicos relevantes» y divulgador del mandato prescriptivo, guiarían el: «análisis comparativo de estructuras universitarias para valorar experiencias que indiquen posibilidades de renovación según los requerimientos actuales sin omitir o destruir los valores permanentes de la nacionalidad» (Uzín, 1978, p. 1).

Acción y fin sostenidos por un modo de pensar sustancialista (Bourdieu, 1998), que condujo a estos grupos académicos a tratar sus actividades y sus preferencias como propiedades sustanciales inscriptas de una vez por todas en un *canon universitario esencial*.

3. Mikael y Universidad: un estilo de vida

Develar este canon universitario esencial nos remite a una configuración compacta y unitiva en cuya urdimbre se tejen las relaciones entre los grupos

académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, su orientación teórico-ideológica, algunos de sus *modus operandi*, junto a los objetivos perseguidos por *Mikael*. Urdimbre lograda en la lucha identitaria en el enfrentamiento contra:

[...] una *estrategia* universitaria marxista (estrategia operacional) que, en cada caso, en cada Universidad, en cada Facultad, en cada Escuela, en cada Instituto y sobre la marcha, adopta determinada *táctica* adecuada a la conquista de cada sector y según las circunstancias especiales [...] (*Mikael*, 1973, 1(1), pp. 55-56).

Esta lucha identitaria unificada en el combate contra el enemigo, por un lado, y en la tarea evangelizadora de cooptación, por el otro, exigía, para lograr ambos objetivos, un *estilo de vida misional* en las instituciones *educadoras*. La definición de este estilo de vida misional, plasmada en el primer número de la revista en la caracterización del *Seminario de Paraná: un estilo de vida* (Sáenz, 1973), reconoce *niveles* de realización en su constitución:

- *Un nivel espiritual*. Acorde a la finalidad institucional se reconoce su primacía. «Frente a un mundo que carece de Dios, aspiramos a que se arraigue en nuestros seminaristas el sentido de lo sagrado, el sentido de Dios» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 70).
- *Un nivel doctrinal*. Citemos el texto, de por sí elocuente,

La formación doctrinal ha sido siempre sustancial en la educación del Seminario. Pero hoy, si cabe, es aún más importante. Ya que el mundo de nuestros días se debate en una total confusión en el orden de las ideas. E incluso en el seno de la Iglesia, como frecuentemente lo ha denunciado el Santo Padre y es, asimismo evidente por la experiencia, pululan doctrinas extrañas y ajenas a la tradición. De ahí la absoluta necesidad de que el Seminario ofrezca a los jóvenes en formación un alimento hoy más sólido que nunca de modo que no sólo salgan equipados convenientemente para la predicación, sino también suficientemente preparados para discernir lo verdadero de lo falso (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 74).

- *Un nivel disciplinar*. La búsqueda es la formación de un *estilo de viril disciplinador*, posibilitador de un ambiente de estudio, de silencio, de sacrificio y de ejercicio práctico de la obediencia. «La disciplina tiene un papel eminentemente funcional: ofrecer un marco de vida tal que facilite la formación espiritual e intelectual» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 77).

- *Un nivel pastoral.* «El tiempo de formación es también una época de entrenamiento en el apostolado, ya que el Seminario es una escuela en la que se capacitan los futuros pastores de la Iglesia» (*Mikael*, año 1973, 1(1), p. 80).

Este *estilo de vida del Seminario*, remite a aquellos ejes que conformarían la definición de un *estilo de vida* inherente a la *Universidad* pergeñada para formar *sorbonasinos*¹⁸ dogmáticos e incondicionales al canon esencial. Este *estilo de vida universitario* se consagraría, asimismo, en los niveles señalados: *espiritual, doctrinal, disciplinar y pastoral*.

El *nivel espiritual*, definido en la consideración que se otorgara al papel que la Iglesia debe desempeñar con relación a la educación, a la Patria y la formación de las generaciones de hombres nuevos:

[...] la Iglesia, por la educación integral, contribuye a lo que la Patria y el mundo hay necesitan: hombres nuevos para una humanidad nueva. No bastan, ni importan tanto las reformas de planes universitarios y de estructuras. Lo que importa es cambiar al hombre, formarlo, hacerlo líder de un mundo que necesita dirigentes responsables y capaces para elevarlo e infundirle las energías morales de las que carece, en una palabras recrearlo en su dimensión divina (*Mikael*, 1977, 5(14), p. 131).

El *nivel doctrinal*, aunado en la concepción de una formación que posibilita discernir lo verdadero de lo falso:

Apetecer la Verdad y los medios para alcanzarla. Desde ya esta es una cualidad fundamental. La aspiración a la unidad del saber que es definitoria del mismo término *universitas* es, indiscutiblemente, la base conceptual de donde derivan todas las demás [...] el estilo universitario reposa en una afición por alcanzar los últimos fines [...] (*Mikael*, 1974, 2(6), p. 86).

El nivel *disciplinar*, que se alcanzaría a través del esfuerzo y el sacrificio, «[...] pero no mediante la contemplación, ni la acción, ni la vana esperanza de los perezosos que imaginan arribar a la Verdad sin esfuerzo, sino mediante el conocimiento [...]» (*Mikael*, 1974, 2(6), p. 86). «Vida cristiana, sacrificio, penitencia y oración [...] salvarán al mundo, a la Argentina y a la Universidad [...]» (*Mikael*, 1973, 1(1), p. 68).

¹⁸ Se recupera este término que sugestivamente utilizó Rabelais en su obra *Gargantúa y Pantagruel* al atacar a los maestros de Teología y cultura escolástica medieval.

El *nivel pastoral*, conjugado en la revaloración del discipulado, y el deseo fervoroso de transmitir la experiencia de la verdad para encarnar los valores en una comunidad (*Mikael*, 1974, 2(6), pp. 88 y ss.).

Los grupos académicos, adictos al régimen, difundieron este *estilo de vida universitario* y lo pusieron en acto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, creando *escuelas de pensamiento*, que como se estipulaba en *Mikael*:

[...] *escuelas* de pensamiento que no son necesariamente lugares físicos, ni instituciones formales, sino comunidades invisibles de individuos que trabajan con el mismo enfoque, intercambian sus resultados y se enriquecen mutuamente. Y esto —no lo otro— es lo auténticamente universitario que puede entrañar el trabajo en común (*Mikael*, 1974, 2(6), p. 88).

Estas *escuelas de pensamiento* que tuvieron lugares físicos, instituciones formales, que nuclearon docentes que trabajaron bajo un mismo enfoque: *el perennialismo pedagógico* y sus criterios dogmatizadores, antipluralistas y sacralizantes, en torno a la educación. Criterios productores de este discurso que se pretende esencial y eterno y que los intelectuales ortodoxos, adictos al régimen, de esta escuela de pensamiento, «pensadores» de derecha y derechas, pensadores *del orden*, esgrimieron desde su lugar de autoridad social en la universidad, para enfrentar a los intelectuales herejes.

4. Una escuela de pensamiento

Dispuestos a llevar adelante la cruzada, estos grupos académicos, propiciaron, en la intersección del discurso de evangelización cultural y el de censura cultural, la re-generación del discurso educativo perenne, recurriendo a aquellos procedimientos discursivos¹⁹ que les permitieron controlar, seleccionar y desplegar la red urdida. Dentro de ellos destaca como procedimiento ejemplar la imposición de reglas que impedían el acceso a cualesquiera que no conociese la norma coactiva. El *estilo de vida universitario* admitió, de este modo, sólo a «docentes» calificados para desenvolverse en él. Los que tenían *vocación docente*, aquellos que podían discernir entre lo verdadero y lo falso, calificaban y se congregaron, en términos de objetivos y fines, cercanos ideológica y dogmáticamente a la comunidad de seminaristas paranaenses.

¹⁹ Se sigue a Foucault (1992) y el análisis que efectúa en *El orden del discurso* sobre los procedimientos que controlan, seleccionan y distribuyen la producción del discurso en toda sociedad.

Acorde a ello, en pos de ideales *seminaristas*, se esforzaban para alcanzar un *estilo de vida espiritual, doctrinal, disciplinar y pastoral*. Este *estilo de vida misional* les permitiría asumir la tarea redentora de la evangelización y expandirlo en la universidad pública y laica. En tal sentido esta escuela de pensamiento se conformó como «grupos académicos» que remedaron prácticas pastorales absolutistas y preconciarias e instauraron prácticas académicas totalitarias en la convicción de que sólo su pensamiento era válido, que sólo ellos opinaban y decidían, sólo ellos conocían la palabra verdadera. Con tal fin, se forjó un complejo entramado de restricciones canónicas: *bibliografía única*²⁰, *criterios no diversos en el nivel doctrinal, generación de temas rituales en la discusión de la problemática universitaria, recuperación del orden cristiano-clásico a través de las cátedras nodales en la formación de grado*²¹.

Estos mecanismos de restricción condujeron, en la búsqueda de consolidación del *estilo de vida universitario misional*, a los grupos académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación, a operar como *sociedades discursivas*. En estas sociedades, guiadas por el *estilo de vida seminarista*, un número reducido de figuras académicas participaba en la elaboración y preservación del discurso doctrinal. La difusión doctrinaria²² del *estilo de vida* propugnado por *Mikael*, resultó en una *escuela de pensamiento perennialista*. Su materialización en las Cátedras de la Facultad de Ciencias de la Educación vinculó a los docentes universitarios entre sí y con el ideal de vida pastoral, coadyuvando en la generación de una comunidad académica unívocamente guiada por la misión que el régimen les había impuesto como *custodios de la soberanía ideológica: sembrar con la verdadera sabiduría; vincular los maestros con las nuevas generaciones; iluminar el pensamiento contemporáneo viéndolo a la luz de Dios, de la teología y lo sobrenatural*;

²⁰ Del relevamiento de la *Bibliografía* consignada en los Programas de las Cátedras de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, en aquellas materias de corte filosófico-educativo, se observa que remiten a los autores que pertenecen al elenco estable que el canon perennialista *recomienda* y cuyos nombres alternan en las páginas de *Mikael*: Derisi, O; Caturelli, A.; Randle, P.; Pieper, J.; Sciacca, M.; Meinvielle, J.; García Vieyra, A.; Archideo, L.; entre otros.

²¹ Se está trabajando con el corpus constituido por los Programas de la formación de grado de la Carrera de Ciencias de la Educación que se dictara en esa FCE-UNER, durante los años comprendidos entre 1974-1983.

²² «La doctrina vincula a los individuos a ciertos tipos de enunciación y como consecuencia les prohíbe cualquier otro; pero se sirve, en reciprocidad, de ciertos tipos de enunciación para vincular a los individuos entre ellos, y diferenciarlos por ello mismo de los restantes» (Foucault, 1992, p. 37).

evangelizar las culturas; proteger y cuidar al rebaño ante el peligro latente de la subversión apátrida. Y por qué no, impulsar, entonces, desde esta escuela de pensamiento...

[...] la necesidad imprescindible de la educación religiosa, si realmente queremos crear una nueva conciencia nacional, formar un argentino que responda a esto que se ha dado en llamar proceso de reconstrucción nacional y que apunta precisamente a gestar una concepción del hombre argentino que no se debata en un agnosticismo religioso, en un puro liberalismo económico y termine en un inmanentismo materialista-marxista (Mikael, 1978, 6(17), p. 49).

La Escuela de pensamiento *siembra, vincula, ilumina, evangeliza*, cohesionándose invisiblemente a través de la prescripción compartida: la aspiración por crear *una nueva conciencia nacional, por formar un argentino* que, educado religiosamente, reconciliado en un intenso y profundo acto de fe, respondiera y reprodujera el mandato dogmático, punitivo moralizador y disciplinante:

Como organismo del sistema educativo argentino, especializado en educación dentro del contexto de la universidad, centro de Altos Estudios, esta Facultad intenta a través de esta convocatoria, con el esfuerzo y el trabajo nutrido del saber en reflexión presentar sus conclusiones a las autoridades como una contribución a la Reorganización Nacional. Quiera Dios iluminar nuestras inteligencias para que así sea (Uzín, 1978, p. 12).

Esta escuela de pensamiento que produjo un juego de espejos deformantes, que recogían la opacidad de quienes sólo aspiraban ver el reflejo de los divulgadores canónicos, de los *maestros en la verdadera sabiduría*, que debían acallar el disenso y postrar la universidad argentina ante el altar de la *Pedagogía de la Renuncia* para *contribuir* a la Reorganización Nacional.

5. Referencias bibliográficas

- Avellaneda, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura. Argentina 1960-1983* (vol. 1 y 2). Buenos Aires: CEAL.
- Bourdieu, P. (1988). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). La censura. In *Cuestiones de Sociología*. España: Istmo.
- Corradi, J. (1996). El método de destrucción. El terror en Argentina. In *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.

- Doval, D. (1999). Estilos personalizados y trascendencia. In Kaufmann, C., & Doval, D. (Eds.), *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Enz, D. (1995). *Rebeldes y Ejecutores. Historias, violencia y represión durante la década del '70 en Entre Ríos*. Santa Fe: Lux.
- Ezcurra, A. M. (1985). *Iglesia y transición democrática. Ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Ezcurra, A. M., & De Lella, C. (1980). *La U.P.I. en Puebla*. México: CELADEC México y Centro de Estudios Ecuménicos Perú, Editora Integrada.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina* (Cuadernos n. 8, Serie investigaciones). Paraná, Santa Fe: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Landerreche, L. (1995). *El autoritarismo*. Buenos Aires: CEAL.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Villarruel, J. (1996). Los orígenes de la Universidad Nacional de Entre Ríos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 6(12), pp. 9-30.
- Zanatta, L. (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

6. Fuentes documentales

- Caturelli (1973). «La penetración marxista en las universidades argentinas», en *Mikael*, Revista del Seminario de Paraná, Año 1, n.º 1, 1er cuatrimestre, Castelvi, Santa Fe.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*, Ministerios de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1997, p. 60.
- Mikael*, Revista del Seminario Arquidiocesano de Paraná, Paraná, años 1973-1983.
- Programas de la formación de grado de la Carrera de Ciencias de la Educación FCE-UNER, 1974-1983.
- Sáenz, A. (1973). «El Seminario de Paraná: un estilo de vida», en *Mikael*, Revista del Seminario de Paraná, Año 1, n.º 1, 1er cuatrimestre, Castelvi, Santa Fe.

Uzín, C. (1978). *Programa de la Cátedra Política y Administración de la Educación Superior*, Carrera de Ciencias de la Educación, Centro de Documentación e Información Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1er. Cuatrimestre.

Uzín, C. (1978). «Razones y Finalidad del Estudio de la Filosofía de la Educación», en *Actas de las Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

7. Anexos

Anexo I

Mikael. ¿Quién como Dios? Artículos sobre Educación. Fuente: elaboración propia. Con excepción del artículo de Tortolo, incluido como educativo, los otros artículos aparecen catalogados dentro de esta categoría en la clasificación temática que realiza se realiza en el n.º 33 de *Mikael*

Mikael. ¿Quién como Dios? Artículos sobre Educación			
Autor	Título del artículo	Año, n.º	Páginas
CATURELLI, Alberto	La penetración marxista en las universidades argentinas	Año 1, n.º 1, 1973	54-68
PITHOD, Abelardo	Educación o Liberación	Año 1, n.º 2, 1973	55-65
RANDRLE, Patricio H.	Universidad con signo positivo	Año 2, n.º 6, 1974	84-90
PITHOD, Abelardo	Experiencia, afectividad y realidad o del corazón como centro de la persona	Año 4, n.º 11, 1976	58-78
CATURELLI, Alberto	El marxismo en la pedagogía de Paulo Freire	Año 4, n.º 12, 1976	15-38
DIAZ ARAUJO, Enrique	Herbert Marcuse, o el profeta de la subversión	Año 5, n.º 13, 1977	39-53
Mons. LAISE, Juan R.	Misión de la Universidad Católica	Año 5, n.º 14, 1977	125-132
BUELA, Carlos M.	Modernos ataques contra la familia	Año 5, n.º 15, 1977	31-64
SCROSATI, Teodoro	Para una educación humanista	Año 6, n.º 16, 1978	11-24
ARCHIDEO, Lila B.	La normatividad del valor en la educación	Año 6, n.º 17, 1978	83-95

Mons. TORTOLO, Adolfo	La educación católica	Año 7, n.º 20, 1979	03-10
BALLESTEROS, Juan Carlos P.	B.F.Skinner: la educación imposible	Año 8, n.º 24, 1980	12-28
GARCIA VIEYRA, Alberto O.P.	Educación cristiana	Año 9, n.º 26, 1981	93-107
BALLESTEROS, Juan Carlos P	Análisis crítico de la dinámica de grupos	Año 10, n.º 30, 1982	79-92
RANDLE, Patricio H.	La significación de las artes liberales en la educación cristiana	Año 11, n.º 33, 1983	123-140
PADRON, Héctor J.	La urgencia de las humanidades	n.º 27	3-34
STRAFACE, Ricardo	El fenómeno de la drogadicción	n.º 13	65-82

Anexo II

Mikael. ¿Quién como Dios? Artículos escritos por UZIN, Carlos y BALLESTEROS. Fuente: elaboración propia. El artículo de Uzín en la clasificación temática que se realiza en el n.º 33 de *Mikael*, se incluye dentro de los artículos que abordan Historia Argentina

Mikael. ¿Quién como Dios?			
Artículos escritos por UZIN y BALLESTEROS			
Autor	Título del artículo	Año, n.º	Páginas
UZIN, Carlos A.	La educación en los gobiernos de Pascual Echagüe	Año 3, n.º 9, 1975	15-28
BALLESTEROS, Juan Carlos P.	B. F. Skinner: la educación imposible	Año 8, n.º 24, 1980	12-28
BALLESTEROS, Juan Carlos P.	Análisis crítico de la dinámica de grupos	Año 10, n.º 30, 1982	79-92

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 5

LA SIBERIA ROSARINA. EL INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IRICE) – CONICET-UNR, ARGENTINA (1977-1983)

Carolina Kaufmann

1. Primeros pasos

En cualquier caso, los regímenes que sucedieron a las últimas dictaduras conosureñas, han debido interrogarse sobre la problemática de las herencias autoritarias¹ recibidas. Igualmente, estas herencias pueden ser leídas según diferentes registros y plazos de perdurabilidad. En el caso argentino, y específicamente en el campo educativo, la transición a la democracia política, se encontró con diferentes espacios académicos formalizados durante el período dictatorial. En esa situación, se inscribe el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), en tanto centro de

¹ Abundante bibliografía da cuenta de esta problemática, destacamos: Garretón (1984), Rouquié & Schvarzer (1990), Rouquié (1991), Acuña (1995) y Jelin & Herschberg (1996).

investigación dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

El punto de partida de este capítulo se efectúa en el desmontaje material (administrativo, financiero y jurídico) del IRICE-CONICET-UNR en sus años de conformación. Según palabras de Bruera, se comienza a trabajar en un ámbito material o sede situada «en un local provisorio –gentilmente acogidos por el viejo y prestigioso Colegio Nacional n.º 1 de Rosario– en una gran sala luminosa de espacios abiertos» (Bruera, 1979a, p. 9). Posteriormente, la creación del instituto aconteció promovida por la UNR alegando dos motivos fundamentales: la necesidad de impulsar en profundidad el estudio de la problemática educativa y los requerimientos específicos de formar recursos humanos en el área docente (CONICET, 1979a, p. 325).

Así pues, el 29 de julio de 1977, el rector de la UNR, Dr. Riccomi suscribe un convenio entre la Universidad y el CONICET, ratificado por Res. n.º 421/77. De ese acuerdo se dispone crear el IRICE. El entonces interventor del CONICET, José Antonio L. Haedo Rossi, destacaba la importancia de «Crear centros y promover grupos de investigación» (CONICET, 1979, p. 1). La preocupación del gobierno de facto de formar y consolidar grupos de investigación pedagógica, se reúne en múltiples documentos y en acciones concretas. Por caso, en la constitución de una Comisión Asesora en Ciencias de la Educación² que orientaría al CONICET sobre las medidas aconsejables a tomar. Entonces, el interventor del CONICET, decía:

[...] bien sabe el Dr. Riccomi cuando acudió a nuestras oficinas con sus inquietudes y su proyecto, la predisposición reiteradamente favorable y – más aún– el entusiasmo abierto y creador que encontró en todos quienes compartimos la responsabilidad de conducción del Consejo (CONICET, 1977, p. 2).

Ciertamente, Haedo Rossi resaltaré «la concordancia de nuestro enfoque con los propósitos del señor rector de Rosario» y afirmará que este proyecto entusiasmó al CONICET porque parte del «sector básico de las ciencias de la educación, de una necesaria fundamentación doctrinaria y conceptual

² Bruera desempeñó la presidencia de esta *Comisión Asesora en Ciencias de la Educación*, y sus asesores fueron: Prof. C. Vera Arenas, Carmen (San Juan), Prof. González Rivero, Julio (Buenos Aires); Prof. Martín, María Irene (Entre Ríos); Prof. Sierra de Rogati, Carolita (La Plata); Dr. Ruiz Sánchez, Francisco (Mendoza); Dr. Martínez Paz, Manuel F. (Córdoba); Dr. Laguingue, Carlos (Córdoba) y Mons. Blanco, Guillermo P. (Buenos Aires) (CONICET, 1987, pp. 8-9). Esta Comisión tenía jurisdicción sobre los institutos y sectores de institutos de acuerdo a la disciplina CONICET (1983, p. 22).

y tiende a proyectarse en tecnologías y procesos aplicados a la realidad efectiva del quehacer pedagógico nacional» (CONICET, 1977, p. 2).

Algunas aclaraciones resultan necesarias en relación a la emergencia del IRICE en la provincia de Santa Fe. Es sabido que la comunidad académica en el área de las ciencias de la educación santafesina, y específicamente en la zona de Rosario y sus alrededores, no revestía relevancia en instituciones dedicadas a la investigación en el sector. La tradición pedagógica de las universidades³ de Buenos Aires, Córdoba, La Plata o Paraná, por citar sólo algunas; lejos estaba de los estudios pedagógicos rosarinos de entonces.

Luego, ¿qué móviles posibilitaron la creación de ese instituto abocado a la investigación en el campo de las ciencias de la educación? ¿Qué vinculaciones mantenía el IRICE con el aparato educativo nacional, durante sus años de puesta en marcha?

Tres *objetivos* fueron señalados en relación a la creación del IRICE: desarrollar las investigaciones en el campo teórico y experimental en todas las materias propias de las ciencias de la educación; instrumentar un programa de recursos humanos en lo referente a la formación y el perfeccionamiento docente y promover la transferencia de los conocimientos pedagógicos elaborados al sistema educativo nacional (CONICET, 1977, p. 4). Además, se destacaba la importancia de la «Promoción de grupos de especialistas en el interior del país» vinculado a la descentralización del sistema de investigación científica. Entre las *funciones específicas* del IRICE, se señalaban: asistir al rectorado de la UNR sobre cuestiones atinentes a la problemática educativa en general; prestar asistencia técnica al sistema educativo santafesino; transferencia de conocimientos y experiencias y brindar apoyo técnico a las instituciones educativas de la zona; preparar recursos humanos, promover la renovación de «los cuadros» en el área pedagógica; cooperar en el desarrollo de la pedagogía universitaria a través de la coordinación de los grupos *ad-hoc* constituidos en las distintas facultades de la UNR y aportar al desarrollo de la carrera docente en la universidad (CONICET, 1977, pp. 4-5).

Recién en 1979 (CONICET, 1979a, p. 4) se tomó posesión de las 5 hectáreas cedidas por la UNR y el CONICET se comprometió a construir el IRICE antes de 1982. Hasta ese momento el instituto siguió funcionando en la sede del Colegio Nacional n.º 1.

³ Sobre el inicio de los estudios pedagógicos en las universidades de Buenos Aires, La Plata y Córdoba; puede consultarse Babini (1954).

2. Los subsidios

El CONICET se hizo cargo del mantenimiento del IRICE, solventando sus gastos de funcionamiento; por medio de *subsidios*⁴ otorgados a su Director, quien cedía los fondos otorgados a la *Asociación para la Promoción del Desarrollo de las Ciencias de la Educación* (Fundación APRODECE)⁵ quien se ocupaba de administrarlos. Esta Asociación Civil –APRODECE– inició sus actividades en Rosario, provincia de Santa Fe, el 8 de Noviembre de 1979 y recién obtuvo la personería jurídica el 5 de marzo de 1980 (Res. n.º 067-80). Desde sus inicios, esta asociación administró los subsidios otorgados por el CONICET a favor de Ricardo P. Bruera, teniendo como destino, el ser utilizado en dos ámbitos institucionales: el IRICE, siendo nombrado *Director* del mismo y el Centro Regional de Investigación y Desarrollo Rosario (CERIDER).

Este Centro⁶ fue creado el 8 de mayo de 1979 por Res. n.º 246/79 como consecuencia del convenio suscrito el 30 de abril entre el CONICET y la UNR, con el fin de organizar en la ciudad de Rosario un espacio de investigaciones interdisciplinarias. Se estableció que el CERIDER dependería legal, jurídica y administrativamente del CONICET. «El citado convenio prevé la inmediata construcción de las instalaciones de los centros de investigación del CONICET en Rosario, en terrenos acordados con la Universidad» (CONICET, 1979b,

⁴ Es sabido que: «Los sistemas de subsidios no constituyen únicamente un ordenamiento administrativo más adecuado para encauzar ciertos fondos. Fundamentalmente son un instrumento de política científica. En efecto, con estos sistemas se desplaza decididamente el apoyo económico hacia quienes ejecutan las investigaciones a la vez que se acota estrictamente el apoyo a las instituciones como tales» CONICET (1988, p. 5).

⁵ Otras *fundaciones y asociaciones* que se vieron involucradas en malversación de caudales públicos, fueron: la fundación Argentina de Estudios Sociales (FADES); la Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FECIC); una de cuyas autoridades y además miembro de una de sus Comisiones Asesoras, fue Juan Llerena Amadeo, la Fundación para el Desarrollo del Noroeste (FUNDANOR); la Asociación para la Promoción de los Estudios Territoriales y Ambientales (OIKOS); la Asociación para la Promoción de Sistemas Educativos No Convencionales (SENOC); entre cuyos participantes se encuentra Juan Llerena Amadeo. Mediante la Res. n.º 2363/85, del 12 de Setiembre de 1985; y firmada por el entonces Ministro de Educación y Justicia de la Nación, se especifica «Que ha quedado demostrado que SENOC, OIKOS y FADES fueron utilizadas fuera del marco legal de sus constituciones, contrariando manifiestamente los fines para los que fueron creadas, con afectación de fondos públicos sin contralor legal y ético (arts. 48.921 y 1047 del Código Civil).

⁶ El CERIDER estaba integrado por 8 centros, a saber: Centro de Estudios Fotosintéticos y Bioquímicos; Instituto de Física Rosario; Instituto de Fisiología Experimental; Instituto de Inmunología; Instituto de Química Orgánica de Síntesis; Instituto de Investigaciones Médicas Rosario; Programa de Matemática Pura y Aplicada de Rosario y el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

p. 329). Ambos organismos subscribieron un acuerdo de cooperación conjunta en virtud del cual la universidad se imponía transferir al CONICET una superficie no inferior a 5 hectáreas. Por otra parte, el CONICET se comprometió a financiar la construcción del CERIDER; y quedarían a su cargo la formalización del contrato de las obras y la inspección de las mismas. Por el art. 2^a de la resolución anteriormente citada, se designaba a Bruera como *Director Organizador* de dicho Centro.

Ahora bien, la reconstrucción de los soportes económicos que viabilizaron la puesta en marcha de este emprendimiento, se efectuará teniendo en cuenta el valor documental del *Informe sobre hechos ocurridos en el CONICET* (ver Anexo Documental). Así, se lee:

El capital inicial ascendió a la suma de \$ ley 130.000.000, según surge del asiento diario n.º 1 registrado en el Libro Diario n.º 1, indicándose la siguiente leyenda aclaratoria: «Transferencia de fondos efectuada por el Sr. Ricardo P. Bruera para la constitución del patrimonio inicial de la Asociación».

Con anterioridad a la creación de APRODECE el Prof. Ricardo P. Bruera recibió subsidios del CONICET con forma personal y que ascendieron por el IRICE a \$ ley 627.427.900 y por el CERIDER a \$ ley 352.000.000, abarcando el período agosto 1977 a febrero 1980 (CONICET, 1989a, p. 85).

Es sobradamente conocido que las utilidades capitalizadas en los distintos ejercicios fueron originadas por la inversión de los subsidios otorgados por el CONICET que generaban altos intereses y rentas.

[...] APRODECE recibía los fondos públicos y los colocaba en distintas operaciones financieras. En la medida que se requería dinero para satisfacer las necesidades del CERIDER o el IRICE, APRODECE remitía parte del capital entregado oportunamente, pero se apropiaba de las rentas generadas por las colocaciones financieras realizadas. Posteriormente, el Director intermediario rendía cuentas al CONICET de los subsidios recibidos, pero haciendo mención tan sólo del capital, sin declarar las rentas generadas.

Tanto es así, que APRODECE, gracias a su condición de administradora y a la apropiación de rentas que realizó en tal carácter, constituyó su patrimonio que incluye bienes muebles e inmuebles. Se destacan así, un terreno de 185 metros cuadrados en el cual existe una construcción de dos plantas que resulta ser la sede de la Asociación, y un lote de 6.195 metros cuadrados donde se construyó un colegio privado (CONICET, 1989a, p. 25).

De hecho, la labor pericial efectuada en los inicios del gobierno constitucional sobre APRODECE a partir de 1985, y solicitada por las autoridades del CONICET, se realizó a partir del primer ejercicio de la misma

en marzo - junio de 1980. Sólo agregaremos que de la pericia practicada en la causa penal se desprende que «Las utilidades capitalizadas fueron originadas por la inversión de los subsidios del CONICET, que generaron intereses y rentas, sumándose a ello la «reversión de intereses y rentas» (1989a, p. 27). El perito judicial en la causa, señalaba que:

[...] en el período comprendido entre el 1/4/80 y el 27/10/81 APRODECE concretó más de 150 operaciones financieras, las que exceden el centenar en el lapso que ocurre entre octubre de 1981 y enero de 1984. A estas operaciones deben agregarse la adquisición de Cédulas Hipotecarias y Valores Nacionales Ajustables y, lo que es llamativo en una asociación sin fines de lucro, la compra de acciones de sociedades comerciales (Editorial Conceptum S.A y Editorial Matética S.A.) (p. 26 del *Informe*).

No se ha de profundizar en estas afirmaciones ya que las investigaciones de la causa penal sobre APRODECE, exceden la órbita de los objetivos y el campo de nuestra investigación.

Si cabe recordar que de acuerdo a los documentos del CONICET, *Aportes para una memoria...*, APRODECE, utilizó parte del dinero recibido del CONICET para comprar un lote de 6.915 metros cuadrados, y construir el *Colegio Rosario*. En aquel momento, el dinero que el CONICET otorgaba en calidad de subsidios era depositado en operaciones financieras —época de hiperinflación— en la que los intereses bancarios ascendían aproximadamente al 25% mensual. La rendición al CONICET de aquellos intereses bancarios, no revestía obligatoriedad; en consecuencia las inversiones financieras realizadas con las rentas de los subsidios fueron utilizadas por APRODECE.

Pero el perjuicio sufrido por el CONICET no puede ser considerado como la sola pérdida de las rentas que generaron los subsidios. Ello así, toda vez que esas rentas debían evitar la depreciación del capital. Cuando APRODECE se apropió de las mismas, posibilitó el deterioro del capital, razón por la cual el CONICET se vio obligado a remitir nuevos subsidios para compensar la erosión que los fondos originales habían sufrido. Pero esos nuevos subsidios eran, a su vez, administrados por APRODECE, lo que determinaba la realimentación del circuito establecido (CONICET, 1989a, p. 27).

Sin duda alguna, este drenaje de los fondos públicos hacia la esfera privada, si bien ha sido denunciado oportunamente al asumir las autoridades del CONICET, en los inicios del gobierno alfonsinista, conllevan un capítulo inconcluso en nuestra historia educacional, planteo que excede el marco de la presente investigación. El drenaje de los fondos públicos hacia las arcas

privadas, ha sido constatado en esta institución tal como lo documentan los *Informes de la gestión dictatorial* presentados por el CONICET en 1985. Situación que invita a reflexionar sobre el colaboracionismo e intereses de negocios que han sido una constante en todas las administraciones dictatoriales. Y de allí que, el ahondar en el examen de algunos de los vínculos que prueban estas mutuas coaliciones, probaría la literalidad de esta afirmación.

3. La Siberia rosarina

Cabe recordar que el IRICE se emplaza en terrenos de la ciudad universitaria de la ciudad de Rosario⁷. Desde inicios de los años '60, la zona donde se encuentra ubicado el IRICE, ha sido popularmente apodada por la comunidad académica, como «la Siberia» por dos motivos centrales. En primer término, por sus condiciones de aislamiento y lejanía del radio céntrico de la ciudad. En segundo lugar, ya que comenzaron a dictarse allí las primeras clases de algunas materias de la entonces Facultad de Ingeniería, Agrimensura y Arquitectura de la UNR. Esas materias se daban en galpones ubicados en un edificio perteneciente a una estación de trenes otrora propiedad de Ferrocarriles Argentinos. Esos galpones tenían sus techos de chapa y en los fríos inviernos se padecía como «en la Siberia», según testimonios de estudiantes de aquellos años.

Asimismo, el espacio geográfico en donde se construyó el actual edificio del IRICE está ubicado en una zona originalmente ocupada por una villa de emergencia bordeando el río Paraná, en el barrio sur de la ciudad de Rosario,

⁷ En mayo de 1958 se fija una ubicación definitiva destinada a la ciudad universitaria rosarina (CUR): avenida Belgrano y Pellegrini, deslinde oeste de la ex-zona de vías existente entre las calles Chacabuco y Esmeralda y Bulevar 27 de Febrero hasta Avenida Belgrano. En ese entonces se hace entrega de esos terrenos a la entonces Universidad Nacional del Litoral. Puede verse: Marco (1989). Sobre la creación de la UNR durante el gobierno de facto del Gral. Onganía en 1968, como desgajamiento de las existente Universidad Nacional del Litoral, véase Decreto n.º 17.987 de noviembre de 1968 y nuestro trabajo Kaufmann & Welti (1999). Progresivamente, se fue expandiendo la denominación popular de «La Siberia» a otras dependencias de la UNR, que se concentran en lo que hoy se denomina la ciudad universitaria de Rosario (CUR) Tal es el caso de las facultades de Psicología, Música, Ciencias Políticas y Arquitectura. También se encuentran en el área Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, el Reactor Atómico, el IMAE (Instituto de Mecánica Aplicada), el IFIR (Instituto de Física Rosario) y el IRICE. Recientemente, se anunció en el periódico de la ciudad, que «el municipio quiere transformar la zona del CUR en un sector residencial». Se agrega que: «Uno de los objetivos del plan es que La Siberia se convierta en un espacio más de la ciudad y que deje de ser una zona a la que sólo van los estudiantes» (*La Capital*, 2000, marzo 4).

sobre terrenos que fueron inicialmente propiedad de la UNR. El edificio⁸ se construyó en una planta de dos pisos, con un equipamiento técnico muy avanzado para aquellos años y comparándolo con otros institutos de investigación en el área de las ciencias de la educación del país. Desde sus inicios poseía un circuito cerrado de televisión en el piso superior, allí también se encontraba la sección de computación y varias aulas con su respectivo televisor. El instituto también contaba con una imprenta y servicios de fotocopiado⁹.

4. «Una discreta pirámide de cuadros»

Ahora bien, ¿cuáles fueron algunos de los *mandatos fundacionales* del instituto, según palabras de su entonces Director?

Acelerar el desarrollo de un área científica crítica –el de las ciencias de la educación– sobre las bases de algunas condiciones fundamentales:

(a) Producir investigación sistemática en función de su aplicabilidad al sistema escolar con el objeto de procurar el mejoramiento de la enseñanza en todos los niveles.

(b) Crear el marco adecuado para cumplir un intenso y eficiente programa de formación de jóvenes investigadores en las disciplinas específicas (Bruera, 1983, p. 5).

Sumado a estos objetivos, el IRICE debía constituirse en un «centro especializado en investigación didáctica» y en «formación de expertos en cuestiones escolares». Para ello, este centro admitiría sólo «un enfoque central y unificador» (CONICET, 1983a, p. 7) ¿Cómo lograrlo?

⁸ En cuanto a cómo la arquitectura va escribiendo su propia historia en las fachadas de las construcciones durante las distintas épocas y contextos, queda una veta indagatoria muy fértil de investigar. En relación a las reflexiones que han efectuado arquitectos, sobre las construcciones que desde el estado se produjeron durante aquellos años, se ha dicho: «[...] Conscientes o no, detrás de cada arquitectura hay ideología. A veces se manifiesta en los contenidos del programa de necesidades. Otras, en la manera en que la obra es encomendada, pero también la ideología se trasunta en la forma en que los proyectistas relacionan a los diseños con su entorno. En el lugar y la jerarquía que le otorgan a cada una de ellas, Suplemento de Arquitectura, Ingeniería, Planeamiento y Diseño, Diario *Clarín*, 1 de abril de 1996. Remedi (1997, p. 349, citado por Bergero & Reati, 1997) nos dice: «[...] cada casa, cada escuela, cada tipología edilicia o urbana, cada solución técnica, cada ciudad, en tanto texto colectivo, vehiculiza y almacena una cultura, una memoria, una narración de su historia. En efecto, con conciencia o sin ella, toda organización espacial de cosas, personas y actividades es un «sistema monumental», mnemotécnico, propagandístico».

⁹ Véase «Prácticas en el IRICE. La experiencia rosarina», en *El Periodista de Buenos Aires*, n.º 47, 2 al 8 de agosto de 1985, p. 17.

Diversas estrategias coadyuvarían al logro de los objetivos propuestos. En primer lugar, la promoción de principios doctrinarios fundamentales; en segundo término el establecer un corpus teórico consecuente (modelo didáctico-matético, didascalía moral, didascalía literaria¹⁰, inteligencia matética¹¹, materiales didascálicos, pedagogía de los valores, procesos matéticos, entre otros). En el capítulo 3 de su libro *La Matética. Teoría de la enseñanza y ciencia de la educación*, Ediciones Matética, Rosario, 1982; Bruera ubica a la matética como «el campo disciplinario propio de los mecanismos y procesos de aprendizaje, de las formalizaciones por las cuales se adquiere el saber» (1982, p. 73). Además, en ese capítulo desarrolla otras características inherentes al modelo matético. Por otra parte, se lee: «[...] abrimos paso frente a concepciones dominantes de fuerte penetración internacional, con enorme peso bibliográfico y claro dominio académico en la confusa configuración epistemológica que caracteriza a nuestro sector científico» (CONICET n.º 11, 1983, p. 7). Y de allí, que el marco teórico de las investigaciones que se realizaban en el Instituto debían estar regidos por el *modelo didáctico-matético*. Este modelo se aplicaba para todos los proyectos de investigación (*Boletín Informativo* n.º 11, 1983), y se debía complementar con las didácticas especiales (desde la lengua, la literatura, la historia, el uso de los ordenadores, las matemáticas, geometría, geografía, etc.).

Además, y alternativamente, en el IRICE se concretaron investigaciones específicas en el área de estadística y de psicología cognitiva. Estas investigaciones se efectuaron con independencia del modelo matético, según puede observarse en sus respectivas publicaciones y no corresponde analizarlas en este capítulo.

5. Modus operandi

En el *Boletín Informativo* del IRICE n.º 3 de marzo de 1980, se señalaba que ese año constituiría un momento muy particular del instituto: se abandonaría la organización inicial por *Áreas* para sistematizar sus trabajos a través de *Proyectos* (ver Anexos Documentales n.º I y II). Ahora bien, ¿cómo

¹⁰ Puede verse Barufaldi (1981, pp. 186-191).

¹¹ Sobre la «inteligencia en la perspectiva matética», puede verse: Bruera (1981, pp. 7-50). En el mismo *Boletín*, pueden verse trabajos relacionados con el tema *inteligencia*, resultantes de documentos analizados en unas jornadas de trabajo concretadas por todo el equipo del Instituto. Señalamos: Bruera de Von Rentzell (1981, pp. 157-166), Carbajal & Colussi (1981, pp. 149-156) y Sagastizábal (1981, pp. 193-202).

concentraba su *modus operandi* este instituto?¹² ¿Quiénes se vinculaban con este organismo? ¿Qué actividades se desarrollaban en él?

Es sabido que, pasados los primeros años de funcionamiento del instituto, y en 1983, el IRICE llegó a reunir a 60 personas incluyendo investigadores, becarios, técnicos y personal de apoyo, más de 14 doctorandos asignados en su sede y los 50 docentes designados como el equipo total del *Colegio Rosario*. A partir de ese año, el instituto asumirá una organización departamental verticalizada «con fuerte responsabilidad de conducción sectorial de los respectivos jefes» (Bruera, 1983, p. 5). Su organización se componía de los siguientes *Departamentos*:

Tabla 1: Departamentos IRICE

Teoría de la Enseñanza	Didáctica	Desarrollo Institucional	Profesionalidad Docente
Dir: William DARÓS	Dir: Prof. Nelly SANZ de BRUERA	Dir: César Carlos ESPONA	Dir: Velia M. de PARDO

El *Departamento de Profesionalidad Docente* se encargaba de aplicar los resultados de las investigaciones realizadas en el IRICE en el *Colegio Rosario*. El propósito de este *Departamento* era coordinar la transferencia de los resultados de las investigaciones al ámbito de las prácticas «[...] desarrollar –en situación controlada– experiencias de enseñanza que tiendan al mejoramiento del rendimiento general de los aprendizajes con propósito final de extensión a las situaciones generales de todo el sistema escolar» (IRICE, 1983, p. 79). En consecuencia, sus acciones debían orientarse fundamentalmente al «reciclaje de los docentes de los niveles primario y

¹² Sobre los distintos institutos, programas, servicios y temas de investigación en desarrollo, puede verse CONICET (1981). En el área educativa se registran los temas, directores y becarios de los institutos abocados a la investigación. Fueron ellos: el CIAFIC (Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural) radicado en la ciudad de Buenos Aires. Sus investigadores fueron: Silvia M. Vásquez, Lilia B. Archideo y E. Saint Germes. Sobre Vásquez, quien se desempeñaba como directora de seis becarios; puede verse Kaufmann (1999). El ILICOO (Instituto Latinoamericano de Investigaciones Comparadas de Oriente y Occidente), dependiente de la Universidad del Salvador-CONICET, tenía asentada una investigación en el área de Historia de la Educación. Sobre las investigaciones, directores, temas y becarios del IRICE, puede verse: CONICET (1981, pp. 484-496). Biagini (1985) sostiene que: «[...] el Instituto de Filosofía Práctica, el Centro de Investigaciones Filosófico-Naturales (CIFINA), el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) y el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Comparadas (ILICOO) nucleamientos han surgido bajo los auspicios del CONICET en una discutida iniciativa en que éste propició la creación de numerosos institutos adscriptos desconectados de la universidad pública y ligados a veces con poderosos intereses» (p. 88).

medio de la escuela Rosario» (IRICE, 1983, p. 81). Este reciclaje sería posible gracias al estudio de los materiales que constituían la teoría didáctica del IRICE (modelo didáctico-matético) a través de clases teóricas bajo responsabilidad de los investigadores del instituto.

6. El laboratorio didáctico del IRICE: el Colegio Rosario

Por lo que toca al tema que nos ocupa, y sin ser propósito de este capítulo el profundizar en los mecanismos de política educacional vinculados a la puesta en marcha y posterior desarrollo del *Colegio Rosario*, se pretende reflexionar sobre el que fuera el «laboratorio didáctico» del instituto.

Así, y a sólo a dos cuadras del IRICE, en 1982, en la intersección de las calles Chacabuco y Ocampo, se edificó el *Colegio Rosario* que funcionaría durante aquellos años como escuela experimental del instituto. Es más, en el *Boletín Informativo* del IRICE N° 11, junio de 1983, se registran las actividades específicas del período 1983-84, proyectándose un plan experimental a partir de 1984. Tal como ha sido señalado, el colegio era asistido por el *Departamento de Profesionalidad Docente* del IRICE. Si bien no se pretendía atender cuestiones de deficiencias graves o a problemas de conducta agudos, al colegio concurrían alumnos con características especiales vinculadas a problemas en el desarrollo de la inteligencia. Por otra parte, se especificaba que:

Se dará preferencia en la matriculación a los alumnos que, con inteligencia normal, enfrenten bloqueos de aprendizaje que dificulten sus posibilidades efectivas de rendimiento. Paralelamente se procurarán contemplar situaciones críticas de escolarización originadas en imposibilidades de sostener el curso de los estudios por parte de las familias (IRICE, 1983, p. 79).

La sola referencia y elección léxica a la escuela como «laboratorio didáctico», sumada a la población a la cual la escuela pretendía atender; ofrece una perspectiva sobre el sesgo y la intencionalidad específica del colegio: sitúa la práctica pedagógica en el contexto de experimento planificado, controlado y aislado.

A partir de 1982, el *Colegio Rosario* se incorporará a la Dirección Provincial de Educación Privada del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe. De hecho, el colegio se estructura con un nivel pre primario, una escuela primaria y una escuela de enseñanza media. Asimismo, se establece el *Instituto de Formación de Docentes para la Enseñanza Primaria*. El colegio se registraría por los programas ordinarios vigentes en el orden oficial

aprobados por el decreto 146/82 (IRICE, 1983, p. 81). En el caso de la escuela secundaria, se especificaba que solamente en el desarrollo de las actividades prácticas se introducirán perspectivas de *iniciación tecnológica* «de manera que el diseño escolástico del bachillerato común –organizado a partir del *discurso gramatical*– se integre con los nuevos requerimientos del *discurso tecnológico* propio del momento contemporáneo» (IRICE, 1983, p. 80).

En cuanto a los recursos que posibilitaron la construcción de este colegio no pueden ser desvinculados de las operaciones económicas señaladas previamente en párrafos anteriores.

7. Publicaciones del IRICE

El antecedente inmediato de las publicaciones oficiales del IRICE, estaría dado por las «treinta y seis publicaciones de circulación restringida» (Bruera, 1979a, p. 9) que documentan las investigaciones parciales que se efectuaban en el instituto. Un listado completo de las publicaciones del IRICE puede ser consultado en el Anexo n.º IV y IV. Sin entrar a efectuar un análisis discursivo hermenéutico de dichas publicaciones, –que no es objetivo de este capítulo–, estamos en condiciones de afirmar que las mismas respetan el «enfoque centralizador y unificador» propuesto desde la dirección del centro. Indudablemente, la axiología personalista cristiana, la educabilidad como categoría esencial del hombre en el modelo humanista-personalista y los caracteres de la filosofía perenne oficiarán como elementos conceptuales aglutinantes en dichas publicaciones. Además, se publicaron como documentos internos del instituto, documentos de consulta y materiales de apoyo utilizados en distintos seminarios efectuados en las propias instalaciones del IRICE.

Posteriormente, comenzó a publicarse el *Boletín Informativo del IRICE*, fundamentalmente dirigido a brindar informaciones sobre las actividades desarrolladas en el instituto, reseñando los trabajos e investigaciones en curso. Bruera (1981, p. 5) explicaba que «El crecimiento importa los compromisos de la adultez» [...] sucede que ya no tenemos excusas para escudarnos en el simple Boletín que *informa* sino que debemos correr los riesgos de la aventura *científica* plenamente asumida» (Las cursivas son del autor).

En este *Boletín* se agregaba que a partir de 1982 el IRICE publicaría a través de *Ediciones Matética S. A* el material a producir. A partir de diciembre de 1982 aparece el primer número de la revista *Didáctica Experimental*,

sin una periodicidad determinada y centrada en las elaboraciones de los integrantes del IRICE. El segundo número de la revista se publicó en mayo de 1983. Cabe destacar que en algunos casos, los *Boletines* fueron indicados como bibliografía obligatoria en cátedras del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, tal es el caso de los Programas de *Política Educativa Argentina* año 1981, 1982; en los cuales figuran como bibliografía obligatoria, los *Boletines* Informativos del n.º 1 al 5 y del n.º 1 al 6, respectivamente.

En aquellos años, la biblioteca del IRICE, contó con valiosos ejemplares, algunos comprados con subsidios que otorgaba el CONICET. En el caso de las revistas, se recibían donaciones y se hacían canjes de publicaciones con las propias producciones del instituto. En setiembre de 1979, la biblioteca se aproximaba al tercer millar de libros y se recibían alrededor de cien publicaciones periódicas nacionales y extranjeras (Bruera, 1979a, p. 9).

8. El «reclutamiento» orgánico de personal

Las entonces políticas del CONICET, ya fuese en materia de institutos y/o en la política de formación de recursos humanos, acentuó una planificación que atendiese a:

Promover el reclutamiento orgánico del personal científico. [...] El CONICET implementará la formación de grupos de investigación en los Institutos más importantes, induciendo orgánicamente su traslado a regiones de menor desarrollo relativo, para servir de núcleo básico de avance en la disciplina, atacando en lo posible temas relacionados con su problemática (CONICET, 1983, pp. 46-47).

En este caso ilustrativo, factible de multiplicarse, se incorpora el *reclutamiento* como elección léxica evocando no sólo un nivel y registro de la jerga militar, sino, además reforzando las implicaciones del proceso de *militarización en el campo educativo*. Igualmente, el *reclutamiento* se inserta en un plan no casual sino por el contrario en un sistemático proceso de «formación de grupos de investigación» que sirvieran de «núcleo básico de avance en la disciplina».

Consecuente con lo señalado en el párrafo anterior, las políticas de becas del CONICET, en estos años se planteaban «de acuerdo a mecanismos que permitían el «reclutamiento de recursos humanos» (CONICET, 1983, p. 60). Así, en el plan de «reclutamiento de personal», reviste particular interés el *Proyecto n.º 3.1*, dirigido por Bruera titulado: «*Curso de Posgrado en Ciencias*

de la Educación. Especialización en Curriculum». Se trataba de un curso de dos años de duración organizado conjuntamente por la UNR y el CONICET; «y se integra dentro de un programa nacional de desarrollo de recursos humanos en Ciencias de la Educación del que participan las universidades nacionales. Los cursantes son pues, egresados de la propia UNR y becarios seleccionados de distintas Universidades del país» (1983, p. 9). En este *Posgrado* podían ingresar profesionales provenientes de distintas disciplinas a los efectos de obtener una especialización en el campo curricular.

Incluso el *Proyecto n.º 4.4. Título: Carrera del Doctorado en Ciencias de la Educación* se ajusta a la política de becas, inscripta en la Política de Institutos del CONICET¹³. El otorgamiento de las becas correspondientes al Proyecto 4.4, incluye en sus antecedentes el 31 de Agosto de 1982. En esa fecha, el Comité Ejecutivo del CONICET dictó la Res. n.º 644/82, concediendo becas de doctorado, de las cuales 14 se cumplirían en el IRICE (ver Anexo Documental III). Previamente, en junio del mismo año, la Comisión de Recursos Humanos del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, junto a los rectores de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, Tucumán y San Luis; resolvieron que el IRICE fuese la institución encargada del doctorado en educación. Los becarios fueron evaluados por la *Comisión Asesora de Supervisión y Evaluación Científica de Centros e Institutos de Educación* del CONICET y se hallaban sujetos a un régimen de residencia de tiempo completo en el instituto. La organización académica, las asignaturas y la asignación de horas para cada una de las actividades del doctorado se ilustra en el *Boletín* n.º 11 del IRICE-UNR-CONICET, de junio de 1983.

Por lo demás, destacamos nuevamente, la evidente constatación empírica de una inexistente tradición académica fuerte en materia de investigación en ciencias de la educación en la entonces UNR. Prueba de ello, lo constituyen los temas de tesis presentadas, y las trayectorias académicas y antecedentes en investigación de los cuatro directores de becas del IRICE. Una de las condiciones que se exigían a dichos directores, consistía en tener como mínimo la categoría de Investigador Independiente del CONICET (CONICET, 1983, p. 61), condición que estaba lejos de cumplirse en el IRICE. Además, debemos destacar que las 14 becas de iniciación y perfeccionamiento otorgadas por el CONICET en el área de educación, fueron las *únicas* becas

¹³ Sobre la política de becas del CONICET, véase el Reglamento de Becas Interno, Res. D - Número 78/81, del 16/11/81 y también CONICET (1983).

que se otorgaron en el área para el período 1983-1985 (CONICET, 1983, pp. 62-65).

Añadimos una nota final a las consideraciones realizadas en los párrafos anteriores. En *Aportes para una memoria...* y en relación al *programa de becas* durante la Dictadura, se afirma:

[...] perdidos sus fines originales de capacitación y mejoramiento científico de los recursos humanos de alto nivel destinados a actuar tanto en el sector productivo como académico y de servicios, las becas del CONICET se habían convertido en un trampolín destinado a engrosar sin criterios de excelencia académica o funcionalidad para el país, el circuito de los trabajadores de la ciencia cuyo empleador es el Estado (CONICET, 1989b, p. 4).

En rigor, aquellas consideraciones de política académica científica resultan plausibles de ser retomadas y profundizadas en futuros trabajos.

9. Remontar la cuesta siberiana

Básicamente, la emergencia y puesta en marcha del IRICE (1977-83) como aparato estatal de apoyo a las ciencias educacionales, ilustra algunas aristas de los resortes de la política económica y cultural argentina, en ese marco temporal particular. Del mismo modo, explica la generación de un área de ciencias de la educación integrada a un sistema científico-técnico que debía estar incuestionablemente alineado con el régimen de facto.

En definitiva, en el caso del IRICE se deben acentuar algunas reflexiones. En primer término, la circunstancia de su puesta en marcha es efectuada en la primera etapa de la Dictadura, a través de núcleos intelectuales con contactos previos a 1976. En segundo término, a partir del golpe militar esos núcleos adquieren el monopolio del apoyo gubernamental y el consecuente control en el ámbito universitario y, particularmente en el CONICET. Es suficientemente conocido que durante los primeros años de la Dictadura es cuando se opera la mayor «purga universitaria» siendo los «elementos disidentes» excluidos del aparato estatal. Etapa de «reordenamiento/reorganización/remoralización» coincidente con la puesta en marcha del IRICE.

A nuestro entender, y durante los años de gestación y puesta en marcha de este instituto, tres ejes direccionaron la articulación de la «propuesta IRICE» con las políticas educativas emanadas desde las Fuerzas Armadas: control ideológico, verticalización en la cadena de mandos –deudoras del proceso de *militarización educativa*– (Kaufmann, 1997), transferencia de

la lógica burocrática al ámbito institucional y creciente *privatización* de la esfera pública, coincidentes con el modelo neoliberal avalado por la política facciosa. Sin duda, la labor del IRICE, estructurada en base a políticas de corto y mediano alcance se cumplió siguiendo un orden axiológico/cognitivo y una modalidad disciplinaria –en el sentido foucaultiano– a través de controles y coerciones visiblemente manifiestas.

En segundo término, resulta evidente que la gestación del IRICE y su proyección en el escenario nacional, circulan de la mano de la progresiva inserción y consolidación del accionar de Bruera durante su paso por la función pública dictatorial, accionar que ya nos hemos ocupado suficientemente en otros trabajos (Kaufmann, 1997; Kaufmann y Doval, 1997, 1999). Por cierto, la magnitud estratégica del poder acumulado por Bruera durante los años de la Dictadura –pocas veces conocido en la historia educacional argentina–, convergen en la circunstancia coincidente de su gestión como ministro de educación (marzo de 1976 a mayo de 1977) en tanto «servidor del Estado», «teórico de la educación» y docente universitario en cátedras de *Pedagogía* en la Universidad Nacional de Rosario. En los apartados anteriores se ha señalado la intencionalidad del proyecto IRICE en cuanto a producir «cuadros» y un cuerpo teórico sobre el que se sostenían sus posturas. Cuerpo teórico que en el ámbito de la UNR, daban contenido y reforzaban el «modelo didáctico» desde las cátedras universitarias del *Departamento de Formación Docente*, «modelo» no analizado en este capítulo.

Posteriormente, en los años 1977-78, las directivas de conducción, planeación y coordinación de acciones, siguieron las prescripciones burocráticas institucionales que posibilitaron la *verticalización* de la administración educativa bajo control militar directo. Esta afirmación resulta fácil constatarla a través del análisis de las fuentes documentales señaladas al final de este capítulo. Esas fuentes registran las instancias de intervención, coordinación, administración y planeación férreamente pautadas desde el poder central.

En tercer término, la prosecución del proyecto IRICE, estuvo garantizada durante los años inmediatamente posteriores de culminación del régimen dictatorial, ya fuese en la continuidad en la conformación de los equipos y en las investigaciones concretadas. Por otra parte, las acciones deliberadas y el impulso concentrado en el desarrollo del IRICE no resultaron ajenas a la generación de ámbitos de producción y multiplicación de un campo intelectual signado por una impronta subordinada a herramientas de control ideológico. Más allá del disciplinamiento social y educativo, al que

apuntaron las políticas educativas durante la gestión de Bruera y los sucesivos ministros de educación del período dictatorial [ver Paviglianiti, (1988); y Braslavsky (1985)], en el caso del IRICE, resulta evidente que este instituto fue motorizado en términos de *reforzar* un modelo pretendidamente «científico» y educativo, inscripto en los cánones de un perennialismo pedagógico matizado con ribetes tecnocráticos. ¿Quién mejor que Bruera para dimensionar las vinculaciones entre educación y política? En un *mimeo* publicado en el IRICE, en 1979, decía: «[...] reingresar al rigor escolástico de la formación como misión significativa y única asumible por las instituciones educativas, representa para mi toda una plataforma política» (Bruera, 1979b, p. 3).

En consecuencia, las estrategias a corto y mediano plazo prepararían las condiciones para garantizar la consecución de los objetivos del instituto a largo curso, más allá de la permanencia dictatorial en el poder. En el corto plazo, el IRICE cumplió con su cometido dando el puntapié inicial, la matriz organizacional y los recursos materiales para imponer y luego afianzar una línea teórica directriz. Y además, para el largo término, permanecería el Colegio Rosario. Conviene recordar, una vez más, el paradigma neoliberal, ya puesto en marcha por el gobierno central apuntando a limitar la intervención estatal y ampliar en forma creciente la participación privada. Esa participación privada inductora de la *privatización de la educación* que conllevó la *empresarialización educativa*, no ajena al Colegio Rosario.

Es cierto, por lo demás que el IRICE se constituyó como el *exclusivo* instituto de investigación en ciencias de la educación subsidiado por el CONICET durante la Dictadura. Si bien en otros institutos dependientes del organismo citado realizaban investigaciones en educación (CIAFIC, ILICOO), éstas se enmarcaban en un contexto disciplinario que trascendían lo educativo. No cabe duda, en el caso del IRICE, que los sistemas de subsidios otorgados durante la Dictadura, y el apoyo económico a quienes ejecutaban las investigaciones, fue el principal instrumento de una *política científica* perfilada y desplazada a favorecer a grupos académicos unidisciplinarios o pluridisciplinarios compenetrados con un «enfoque central y unificador». Esa política científica signada por los lineamientos resultantes de las bases políticas de las fuerzas armadas para el «Proceso de Reorganización Nacional». Esa política científica y educacional promotora –casi en exclusividad– de vínculos académicos y de cooperación; e impulsaba relaciones internacionales y de

intercambio con grupos de investigación que mantenían líneas de trabajo afines¹⁴.

Por un lado, bien conocido resulta el hecho que un determinado proyecto de investigación puede actuar como convocante para generar un grupo de investigación no existente previamente; y a su vez, puede perdurar *a posteriori* de la finalización del proyecto. En la consolidación de los grupos de investigación, obviamente éstos se verán fortalecidos por la continuidad y el afianzamiento de sus recursos metodológicos, teóricos y materiales que los posibilitan. En el caso del IRICE, resulta evidente que la mayoría de los integrantes de los subprogramas investigaban desde una «teoría de base». De la casi *unanimidad* existente en los orientaciones de las investigaciones realizadas durante esos años, permiten inferir la no existencia ni avenencia de debates teórico-metodológicos ni críticos en el área. Esa postura sugiere una observación: la ausencia de críticas ni oposiciones externas a la «línea teórica» del IRICE, y el no interactuar con grupos académicos que trabajasen en líneas divergentes, permitiendo sostener una posición complaciente en el seno mismo del grupo.

En definitiva, el IRICE, en tanto instituto que debía especializarse en las ciencias de la educación, durante los años de su conformación y puesta en marcha, hasta entrados los años del período alfonsinista, operó como espacio *monopolizado* por Bruera y su equipo. Ese grupo de investigación concebía una institución pública enmarcada «de acuerdo a un enfoque central y unificador», según se desprende de todas sus publicaciones e informaciones y de acuerdo a lo ya explicitado en páginas anteriores. La empresa de constituir una «teoría didáctica del IRICE» de acuerdo al «modelo del IRICE» fue asumida como denominador común de aquellos grupos. En torno a ese modelo se desarrollaron *la casi totalidad*¹⁵ de las investigaciones del Instituto, las actividades de perfeccionamiento, las orientaciones bibliográficas, el programa y las tesis de doctorado. De las 14 tesis asentadas en el Instituto,

¹⁴ En trabajos previos (1997a, 1997b) analizamos las vinculaciones del IRICE con ciertas personalidades: Víctor García Hoz y Giovanni Gozzer fueron interlocutores de entonces. A los que sumaríamos Gianni Brenci (IRICE, -9-10-, 1981) y Hans Aebli, quien participó durante el año 1982 de un Seminario Internacional sobre *Didáctica y Psicología Cognitiva*, que se dio en el marco del doctorado (IRICE, -11-, 1983).

¹⁵ Resulta altamente significativo observar los *Trabajos presentados al Congreso Argentino de Ciencias de la Educación*, evento que se realizó organizado por la Universidad Nacional de San Luis en la ciudad de San Luis en octubre de 1978. El IRICE contribuyó a este Congreso con 9 trabajos que posteriormente fueron publicados por el IRICE «en edición restringida». Bruera decía que: «La inclusión en un tomo tiende a que pueda comprenderse la unidad conceptual y metodológica del conjunto» (p. 3).

8 fueron dirigidas por Bruera y por la profesora Nelly Sanz de Bruera, su esposa. La desagregación de subproyectos articulados con una exclusiva línea de pensamiento directriz, consta en todos los documentos analizados. De este modo, la formación y consolidación de líneas de trabajo divergentes se mantuvo fuera del horizonte de posibilidad admitido.

Empero, no resultó ajeno a este campo académico abonado por una desinvestigación sistemática en el terreno de las ciencias de la educación, una puesta en marcha de un aparato excluyente y centralizador no admitiendo divergencias ideológico/pedagógicas. La pedagogía como puente áureo (IRICE, 1983, p. 43) se vincula con la proporción áurea brindada por la relación lógica entre el todo y las partes de manera equilibrada y armónica. Ese papel fundamental fue asignado a la *pedagogía*.

Hasta aquí, si bien resuenan lejanos los años de apogeo «áureo» del IRICE, años intensificados en su vertiente siberiana: su metafórico lugar de asiento espacial en la periferia del radio céntrico de la ciudad, esa insularidad teórica se replicó en el campo educativo. Por otra parte, sus ramificaciones locales fuera de ese ámbito llegaron a la misma Facultad de Filosofía y Letras de la UNR, institución en la que Bruera ocupaba cargos docentes en la asignatura de *Pedagogía*, ya dicho anteriormente.

En cuanto al perjuicio económico sufrido por el CONICET durante la gestión bruerista a cargo del IRICE, –según consta en la documentación oficial referida–, no puede ser considerado solamente como la pérdida de las rentas que generaron los subsidios, sino además en la utilización de las rentas con fines de índole privado, despojando así, a entidades públicas de bienes materiales propios. Como quedó dicho, el conocimiento de los mecanismos de apropiación e impunidad corporativa que surcaron nuestra historia educacional reciente, reviste un enorme valor para los compromisos de convivencia futura. En concordancia con el aspecto anterior, enfatizamos que esta investigación no ha pretendido abordar el desarrollo de las actividades del IRICE a posteriori de la Dictadura y sus implicancias empíricas y teóricas para el proceso de democratización en el campo educativo. Ese desarrollo e investigación ameritarían un estudio riguroso.

En rigor, más allá de las distintas derivaciones sobre el proceso de emergencia y permanencia del IRICE en el ámbito académico nacional y provincial, destacamos un hecho vinculado con la actualidad del instituto. Por resolución de las autoridades del CONICET durante el último tramo de la gestión menemista, y de acuerdo a evaluaciones realizadas sobre el funcionamiento y desarrollo del mismo, se resolvió que en el espacio físico

destinado a las tareas del IRICE, funcionará en un lapso no precisado, un instituto especializado en ciencias sociales integrando a los distintos grupos de investigación consolidados en el área de las ciencias sociales, actualmente dispersos en distintas unidades académicas de la UNR. Resta formalizar legítimamente y en el plano de las concreciones, esta decisión política-académica asumida en 1999. Pero estas cuestiones, resultan materia de reflexión pendiente articuladas con la actual coyuntura política y con los cuestionamientos por los que está atravesando el CONICET.

10. Referencias bibliográficas

- Acuña, C. H. (1995). *Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aebli, H. (1983, junio). *Boletín Informativo del IRICE*, (11).
- Babini, J. (1954). *La evolución del pensamiento científico en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones La Fragua.
- Biagini, H. (1985). *Panorama Filosófico Argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Garretón, M. (1984). *La herencia de los autoritarismos*. Chile: FLACSO.
- Brenci, G. (1981, setiembre-diciembre). *Boletín Informativo del IRICE*, (9-10).
- Groisman, E. (1990). *El derecho en la transición de la dictadura a la democracia. La experiencia en América Latina*. Buenos Aires: CEAL.
- Jelin, E., & Herschberg, E. (Coords.). (1996). *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América latina*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Kaufmann, C. (1997). De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso. *Propuesta Educativa*, (16), pp. 64-69.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)* (Serie Investigaciones). Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, C. (1999). El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica. In Kaufmann, C., & Doval, D. (Eds.), *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura* (2ª ed. ampliada). Rosario: Laborde Editor.

Kaufmann, C., & Welti, M. E. (1999, julio). Formación docente para la enseñanza media y superior. El caso de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. *Aula Abierta*.

Marco, M. A. (1989). *Rosario. Política, cultura, economía, sociedad desde 1916 hasta nuestros días*. Rosario: Fundación Banco de Boston.

Remedi, G. (1997). Los lenguajes de la conciencia histórica: a propósito de *Una ciudad sin memoria*. In Bergero, A., & Reati, F. (Comps.), *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina y Uruguay, 1970-1990*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.

Rouquié, A. (1991). *La tentación autoritaria*. Buenos Aires: Edicial.

Rouquié, A., & Schvarzer, J. (1985). *¿Cómo renacen las democracias?* Buenos Aires: Emecé.

11. Fuentes documentales

Barufaldi, R. (1981). Inteligencia, conocimiento creador y didascalia literaria. *Boletín Informativo del IRICE*, (9-10), IRICEUNR-CONICET.

Bruera, R. P. (1979a). *Boletín Informativo del IRICE*, IRICE-UNR-CONICET, Rosario.

Bruera, R. P. (1979b). Educación y política, IRICE-CONICET-UNR, Rosario, *mimeo*.

Bruera, R. P. (1982). *La Matemática. Teoría de la enseñanza y ciencia de la educación*. Rosario: Ediciones Matética.

Carbajal, M., & Colussi, G. (1981, setiembre-diciembre). Incidencia de la enseñanza formal en los procesos del pensamiento. *Boletín Informativo del IRICE*, (9-10), IRICE-CONICET-UNR.

CONICET-IRICE-UNR. *Boletines Informativos* (1979-1983).

CONICET (1977). *Informaciones del CONICET*, 15(122), octubre-diciembre, Buenos Aires.

CONICET (1979a). *Primer Encuentro de Directores de Institutos del CONICET*, Bahía Blanca, 29 y 30 de junio.

CONICET (1979b). *Institutos del CONICET: Objetivos, planes, producción*, diciembre, Buenos Aires.

CONICET (1980a). *Programa de Desarrollo de Centros Regionales*.

CONICET (1980b). *Segundo Encuentro de Directores de Institutos del CONICET*, octubre.

- CONICET (1981a). *Institutos, Programas, Servicios, Temas de Investigación en desarrollo*, febrero de 1982.
- CONICET (1981b). *CONICET 1982/1985: Objetivos, Políticas*.
- CONICET (1982a). *Institutos, Programas, Servicios, Temas de Investigación en desarrollo*, febrero.
- CONICET (1982b). *Cooperación científica con el exterior*.
- CONICET (1983, agosto-setiembre). *Informaciones del CONICET*, (127), Buenos Aires.
- CONICET (1987, junio-julio). *Informaciones del CONICET*, (125), Buenos Aires.
- CONICET (1988, enero). *Informaciones del CONICET*, (140), Buenos Aires.
- CONICET (1989a, mayo). *Informe sobre investigaciones de hechos ocurridos en el CONICET. Período 1976-1983*, Buenos Aires.
- CONICET (1989b, abril). *Aportes para una memoria (enero 1984 - julio 1988). Panorama general*, Buenos Aires.
- Sagastizábal, M. Á. (1981, septiembre-diciembre). Análisis del contenido de una prueba de diagnóstico de geografía en el intento de detectar relaciones entre la construcción del pensamiento formal, la autonomía y categorías culturales en la relación yo-mundo. *Boletín Informativo del IRICE*, (9-10), IRICE-CONICET-UNR.
- Von Rentzell, E. (1981, septiembre-diciembre). «La situación de clase como uno de los factores que incide en el desarrollo de la inteligencia» en *Boletín Informativo del IRICE*, (9-10), IRICE-CONICET-UNR.

4. Anexos

Anexo I

Conformación de los equipos y sus trabajos. Fuente: Boletines IRICE

AREA 0	
Dir: Ricardo Pedro BRUERA	Los fundamentos del proceso educativo.
Subdir.: Velia Marchetti de PARDO	La relación pedagógica.
Becaria: María Luisa ROSSI Becaria: Mónica Hanna de MIRANDA	Fundamentación de las teorías.
AREA I	
Jefe de Área: Rogelio BARUFALDI	La cultura como resultado de la creatividad.
Becario: Guillermo COLUSSI	Creatividad e Historia de la Educación.
Becaria: Irma CARDONNET	Hacia una pedagogía de la creatividad.

Becaria: Silvia AGUIRRE.	La educación como proceso autoformador creativo.
Becaria: EGUIAZÚ, G.,	Consecuencias ético-sociales de la creatividad.
ÁREA II- Sector A	AREA II- Sector B
Implicancias institucionales y organizativas de la política de descentralización del sistema educativo nacional.	
Jefe: César C. ESPONA, Definición del concepto de política educativa y de sus implicancias en la situación nacional.	Informático: Danilo MONTI, Realidad educativa de la zona de Rosario (relevamiento censal). Estadísticos: Nora MOSCOLONI, José A. PAGURA.
Becario: Roberto MIRANDA, Antecedentes históricos y análisis institucional Propuestas de textos legales para una modificación institucional del sistema.	Becario: Roberto ALBANESE, Escuela y sociedad en la zona de Rosario.
Becarios: Osvaldo IAZZETTA, LINARES, R., Fijación de un modelo organizacional.	Becario: Juan C. OCHOA, La orientación educacional en el nivel medio de la zona de Rosario.
ÁREA III- Investigación aplicada: proyecto de innovación educativa sobre la enseñanza centrada en el alumno.	ÁREA IV
Jefa: Nelly S. de BRUERA, Investigación de nuevas formas de aprendizaje en historia.	Jefa: Leonor B. de PAZ, Evaluación de la experiencia iniciada con profesorado para la enseñanza primaria. Propuesta para 1980.
Investigadora: Elena BRUERA de V.RENTZELL. Investigación de nuevas formas de aprendizaje en lengua.	Investigadora: C. CH. de MIRANDA PACHECO, Proyecto para la formación específica de directores y supervisores escolares.
Investigadora: Marta E. GUZMÁN. Investigación de nuevas formas de aprendizaje en matemática.	Becaria: Teresa CAUZZI, Aportes de elementos básicos para el desarrollo de una nueva pedagogía universitaria.
Investigadora: Norina SEMINO. Desarrollo del modelo curricular de base.	Becaria: Ana M. Suárez Ordoñez de NAZER, El sistema universitario de formación docente.
Psicólogos: Néstor ROSELLI; Yolanda RAMIREZ. Acción de apoyo psicopedagógico.	Becario: Jorge I. ORTA, Las modernas técnicas de la comunicación y su aplicación en educación.
Becaria: E. del NIGRO. Selección de textos de literatura infantil juvenil y búsqueda de pautas de aprovechamiento para el ciclo básico del nivel medio de enseñanza.	Becario: Eduardo PIANTINO, Metodología de la educación musical en el nivel medio.

Becario: Norma ALOATTI, Historia argentina y civismo. Intencionalidad pedagógica de su enseñanza en el nivel medio.	
Becaria: María O. BOTAZZI, Determinantes afectivos en el aprendizaje de la matemática.	
Becaria: María L.DAMINATTO, El aprendizaje de los estudios sociales.	

Anexo II

Proyectos y Subproyectos en curso (1980-1981). Fuente: Boletines IRICE

Título: Fundamentación epistemológica del curriculum Director del Proyecto: Presbítero Rogelio Barufaldi	Responsables
A: La estructura de las distintas ciencias para la elaboración del curriculum escolar.	William Darós
B: Aportes de la psicología genética para la elaboración del curriculum.	Guillermo Colussi
C: Los orígenes del pensamiento científico para el desarrollo en la física.	Silvia Aguirre
D: Los procesos del saber moral.	Irma Cardonnet
E: Los procesos de captación y creación en el ámbito estético.	Rogelio Barufaldi
F: Teoría del curriculum.	Norina Semino

Anexo III

Carrera de doctorado en Ciencias de la Educación. Fuente: *Boletín Informativo*, (11), IRICE-UNR-CONICET.

Con fecha 31 de agosto de 1982, el Comité Ejecutivo del CONICET dictó la Resolución N° 644/82 por la cual se concedían las siguientes becas:

Doctorando/a	Tema de Tesis	Director/a
1. AYÇAGUER, Susana	Propuesta de evaluación de los planes de estudio universitario en función del perfil profesional de los graduados.	Prof. Ricardo P. Bruera
2. CASANOVA, María Rosa,	Repercusión del comportamiento de la población escolar entre 1930 y 1980 sobre elementos organizacionales del sistema escolar argentino.	Prof. Ricardo P. Bruera
3. GODOY, Norma Beatriz	Preparación docente para profesionales sin formación docente de grado.	Prof. Ricardo P. Bruera

4. LÓPEZ CAMPI, Elsa	La responsabilidad del docente universitario en la sistematización de la estructura de su disciplina y su incidencia en la capacidad del alumno para la construcción de estructuras cognitivas.	Prof. Ricardo P. Bruera
5. LUCERO, Lidia	Escuela media: una propuesta curricular como respuesta a las demandas laborales de ingreso a los estudios superiores.	Prof. Ricardo Bruera
6. ROSSO, Irma Esther	La didáctica de la historia en la universidad articulada con el nivel medio y la formación docente.	Prof. Nelly de Bruera
7. SESÍN de TERRÉ, Nélica	La enseñanza de la moral a través de los programas de Formación Moral	Prof. Nelly de Bruera
8. TERRENI, Cora	Estrategias didácticas para el pensar reflexivo y crítico en el nivel medio (ciclo básico-área de las materias humanísticas).	Prof. Nelly de Bruera
9. ALANIZ, Ilda	La didáctica científica como instrumento de organización y funcionalidad en el ámbito de la minoridad.	Prof. Velia Marchetti de Pardo
10. GARCÍA, Adriana	Evolución del curriculum en la formación del maestro de nivel primario en la Argentina.	Prof. Velia Marchetti de Pardo
11. SGOIFO, María del Valle.	Educación comparada: opción metodológica para la optimización institucional universitaria.	Prof. Velia Marchetti de Pardo
12. ZAMPELLA, María Adelina	Una propuesta de organización de la enseñanza y de formación del docente primario orientada a optimizar la enseñanza en la escuela primaria rural.	Prof. Velia Marchetti de Pardo
13. MARTÍNEZ VIADEMONTÉ, María Fernanda	La racionalidad del saber tecnológico contemporáneo y sus implicancias en el diseño del curriculum en el nivel universitario.	Dr. William R. Darós
14. RUSSO, Hugo Antonio	Didáctica Especial: enseñanza de la filosofía en el nivel de la enseñanza media.	Dr. William R. Darós

Anexo IV

Trabajos presentados al Congreso Argentino de Ciencias de la Educación, UNSL, Octubre de 1978, IRICE 9/G-5, 1978.

Presentación	Pedro R. Bruera
Modelo y proyecto en Filosofía de la Educación.	Silvia E. Aguirre; Rogelio Barufaldi; Irma J. Cardonnet; Guillermo C. Colussi; Gustavo D. Eguiaz.

Los fundamentos de una concepción del proceso educativo centrado en el alumno.	Ricardo P. BRUERA
Búsqueda de instrumentos de evaluación para una experiencia de aprendizaje centrado en el aula.	Elena Bruera; Martha Guzmán; Nelly Bruera; Nora Semino; Mabel Manacorda.
Análisis macroeducacional de la situación educativa en la zona sur de la provincia de Santa Fe.	Danilo R. Monti
Aspectos estadísticos en el análisis macroeducacional.	Alfredo Coniglio; Nora Moscoloni; José Pagura.
La orientación educacional: factores psicosociales intervinientes.	Juan C. P. Ochoa
La descentralización y el nuevo modelo de funcionamiento del Sistema educativo Nacional.	Ricardo P. Bruera; Eduardo H. Carbo; César C. Espona; Roberto A. Miranda; Antonio O. Utrera; Julio C. Zapata.
El educador: facilitador del proceso de perfeccionamiento.	Velia M. de Pardo
Estrategias de enseñanza aprendizaje para la formación docente en función de una nueva identidad profesional.	Leonor Bella de Paz.

Anexo V

Publicaciones inéditas del IRICE (1978-1979, mimeografiadas)

- Aguirre de Corbelli, S. E. (1978). *Axiología educativa: la persona y los valores*. 10 pp.
- Alloatti, N. (1978). *Vías educativas para la enseñanza de la historia*. 15 pp.
- Barufaldi, R. (1978). *La educabilidad en el modelo humanista-personalista*. 15 pp.
- Bella de Paz, L. (1978). *Reorganización del sistema de formación docente*. 31 pp.
- Bottazzi, M. O. (1978). *Aspectos metodológicos para la enseñanza de la matemática en el nivel medio*. 5 pp.
- Bruera, R. P. (1979). *Educación y política*. 3 pp.
- Brunello, J. (1978). *Caracterización del estudiante universitario y análisis de sus procesos lógico*. 12 pp.
- Carbó, E. H. (1978). *El sistema educativo argentino como emergente de las distintas instancias políticas*. 7 pp.

- Cardonnet, I. J. (1978). *Intento de ubicación epistemológica de la pedagogía*. 10 pp.
- Colussi, G. C. (1978). *Humanismo y naturalismo en los orígenes de la sociedad moderna*. 14 pp.
- Coniglio, A., Moscoloni, N., & Pagura, J. (1978). *Descripción cuantitativa de la situación socioeconómica en el sur de la provincia de Santa Fe*. 11pp. + 7 mapas
- Del Nigro, E. (1978). *Los grupos conceptuales en el campo de la lingüística y el diseño curricula*. 45 pp.
- Eguiazú, G. (1978). *Delimitación formal del objeto: a) las teorías epistemológicas; b) elaboración de una epistemología pedagógica. Conclusión operativa*. 8 pp.
- Gallichio, G. (1978). *Los grupos conceptuales en el campo de la lingüística y el diseño curricular*. 40 pp.
- IRICE (1979). *Manual de investigación educativa. Selección de textos de autores varios*. 137 p.
- IRICE (1978). *Una metodología de la enseñanza centrada en el alumno: primera etapa*. 153 pp. en varias foliaciones.
- IRICE (1978). *Una metodología de la enseñanza centrada en el alumno. Anexo. Material de apoyo para el docente*. 92 pp. en varias foliaciones.
- IRICE (1979). *Precisiones sobre las funciones del educador facilitador*. 5 pp.
- Marín Ibáñez, Ricardo (1979). *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo. 152 pp.
- Miranda, R. A. (1978). *Hermenéutica del art. 67 inc. 16 de la Constitución nacional*. 30 pp.
- Ochoa, J. C. (1978). *La orientación educacional: factores psico-sociales intervinientes*. 23 pp.
- Orta, J. I. (1978). *Semiología de la comunicación gráfica: elementos gráficos*. 28 pp.
- Piantino, E. (1978). *Metodología de la educación musical en el nivel medio*. 9 pp.
- Puig, A. (1978). *Costos de educación, rendimiento económico de la educación*. 25 pp.
- Richellii, J. A. (1978). *El modelo docente*. 11 pp. 1 diagr. mimeograf.
- Scurati, C., & Damiano, E. (1979). *Interdisciplinariedad y didáctica*. Parte 1, Cap. 1. Justificaciones preliminares. 1 pp. Extractado de Scurati, Cesare; Damiano, Elio (1977). *Interdisciplinariedad y didáctica*. La Coruña: Adara.
- Utrera, A. O. (1978). *El Consejo Federal de Educación*. 19 pp.
- Zapata, J. C. (1978). *La descentralización del sistema: Ordenamiento de la autogestión de las instituciones educativas*. 10 pp.

Anexo VI

Cursos, reuniones y seminarios de IRICE (1978-1979). Fuente: archivos de la Biblioteca del IRICE (Agradecemos especialmente la eficaz asistencia prestada por la Bibliotecaria Beatriz Jusama, IRICE-CONICET-UNR).

Trabajos presentados por integrantes del IRICE (octubre de 1978) UNSL, San Luis, Argentina. 105 pp.

I Encuentro de docentes de profesorado de nivel primario (abril-mayo 1978) Documento elaborado por los profesores de las distintas comisiones. 56 pp.

II Encuentro de docentes de profesorado de nivel primario (16 de septiembre de 1978) Rosario, Argentina. Documentos de apoyo. 60 pp.

Seminario: integración de aprendizaje y estructura (19 de agosto de 1978) 34 pp.

Seminario de creatividad: trabajo de base (6-7 de julio de 1979) 14 pp.

II Seminario de formación docente: primera parte. (4-5 de septiembre de 1981) 59 pp.

Seminario sobre el tema aprendizaje: documento de trabajo (20 de mayo de 1978) 16 pp.

Seminario sobre el tema estructura: documento de trabajo (1 de julio de 1978) 24 pp.

Seminario sobre sistema educativo: documento de trabajo (23 de septiembre de 1978) 52 p.

Sanz de Bruera, N. R. *Curso de metodología para la enseñanza de moral y civismo* (1978) Rosario, Argentina. 15 pp.

Curso de metodología para la enseñanza de moral y civismo: selección de textos (1978) 14 pp.

Seminario sobre formación docente (9-10 de noviembre de 1979) 70 pp.

Anexo VII

El Dr. Víctor García Hoz, especialista español invitado en 1979 para dictar cursos de posgrado en universidades argentinas. A su derecha, el profesor Bruera, presidente del COASCE Educación. Fuente: *Quid de la ciencia, la tecnología y la educación argentina* (t. 1, n. 2, Buenos Aires, Argentina, marzo de 1982). Fotografía tomada en IRICE-CONICET-UNR, 1979.



página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 6

REVISTA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA. VOCES DISIDENTES EN DICTADURA

Claudio Suasnábar

1. Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo reconstruir el derrotero del grupo de docentes e investigadores universitarios nucleados en torno a la *Revista Perspectiva Universitaria* (en adelante RPU), a través de las modalidades y contenidos que asumió esta «disidencia intelectual» (Altamirano, 1996) como también de los tipos de intervención intelectual que desplegaron en estos años oscuros de la vida nacional. Desde este campo problemático, el estudio de esta revista nos parece preeminente en la medida en que, si por un lado constituye una caja de resonancia del contexto político en que estuvo inmersa, por otro, también nos posibilita reconocer las tensiones internas y los distintos posicionamientos que asumieron estos grupos intelectuales. Lejos de reconstruir en tono heroico los avatares de este segmento universitario, el trabajo aspira a transitar los claroscuros de una experiencia que, en el límite de lo posible, intentó hacer audible una voz de disidencia.

Sin embargo, la relevancia del estudio de las diversas formas de disidencia intelectual no sólo se justifican por el vacío historiográfico existente, sino

también porque en gran medida, todas estas expresiones conformaron parte de la base original sobre la cual se inició a principios de los 80', la ardua tarea de reconstrucción y recuperación de los espacios institucionales para el desarrollo de la actividad intelectual y académica.

Revisar la labor del I-IECSE (Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación) y de la *RPU* como experiencia político-cultural, nos permitirá recuperar un fragmento de esa historia reciente que, de alguna manera articula dos fechas clave para la universidad argentina y para nuestro país. El año 1974, con la llamada «Misión Ivanissevich», que preanunciaría la persecución política y represión física que luego el régimen militar implantaría como sistemática; y la recuperación democrática de 1983 que abría paso al período de normalización universitaria, cerrando así, casi dieciocho años de intervención.

Al igual que las actividades que desarrollaron los centros de investigación independientes como CEDES, IDES y el Instituto Di Tella, o los grupos intelectuales nucleados alrededor de revistas como *Punto de Vista*; la *RPU* constituyó una de las diferentes modalidades en que se manifestó la disidencia intelectual durante el gobierno militar, y que muy acertadamente se la denominó la «universidad de las catacumbas» (Sábato, 1996; Klimovsky, 1983). Altamirano (1996) caracteriza los rasgos que adoptó esa porción de la intelectualidad que permaneció en el país y para quienes la dictadura no le reservó una mejor suerte que la de aquellos que emprendieron el camino de un exilio forzoso, o que sufrieron en carne propia la prisión, la tortura o la muerte. Para este sector que se resistió a perder la condición de identidad intelectual, los grupos de estudio y las revistas constituyeron los medios:

[...] a través de los cuales y durante esos años, una parte de los intelectuales buscó escapar a los efectos paralizantes de lo que algunos han llamado «cultura del miedo», para articular expresiones de desacuerdo con el orden autoritario reinante. Acaso lo primero a mencionar sean los diversos tipos de ghettos que se construyeron por entonces, en la forma de grupos de estudio y seminarios, y donde se refugiaron el desconcierto y la reflexión sobre lo que había ocurrido y lo que estaba ocurriendo, así como el esfuerzo por preservar la propia identidad y la preocupación por las cuestiones políticas, en un momento en que la vida pública había desaparecido o se reducía a actos que la dictadura ponía en escena. Paralelamente a estas formas sin visibilidad social de los ghettos, se manifestó otra: la de las revistas (Altamirano, 1996).

La cercanía en el tiempo del período militar y la presencia recurrente en la esfera pública de las heridas (y ausencias) aún no cerradas, constituyen un

obstáculo no menor a la hora de ahondar en el análisis. Porque recuperar, y de alguna manera revivir, el clima de aquellos años nos enfrenta con el recuerdo de una sociabilidad vigilada, restringida a la individualidad y familiaridad de los lazos de la vida privada, donde los militares habían condenado la cotidianeidad, bien lejos de las formas colectivas de participación (O'Donnell, 1983, 1984). Es quizás por ello, que la escasa producción académica a nivel educativo se ha concentrado casi exclusivamente en las políticas educativas producidas y en los mecanismos de control ideológicos que caracterizaron el accionar del aparato estatal durante el Proceso de Reorganización Nacional (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1985; Kaufmann, 1997).

El análisis de la *RPU* está organizado en cuatro secciones y una reflexión final. En la primera se aborda brevemente el contexto de surgimiento de la publicación a la par que se explicita el encuadre teórico-metodológico que estructuró esta investigación. Asimismo, se puntualizan los rasgos que, a nuestro juicio, diferencia esta forma de resistencia intelectual y se presenta una periodización tentativa de la publicación. La segunda, tercera y cuarta sección analizan cada una de las etapas, poniendo alternativamente el énfasis en los siguientes tópicos: las discusiones sobre los modelos de universidad, los cambios en las modalidades de intervención y las lecturas sobre la experiencia universitaria de los años 70'. En la última sección, se retoma la perspectiva global y se enuncia una serie de líneas interpretativas alrededor de algunos interrogantes que suscita la revista como forma de disidencia intelectual.

2. El contexto de surgimiento y las distintas etapas de la RPU

En los últimos años, diferentes hechos que vienen conmoviendo a la sociedad argentina dejan en evidencia las asignaturas pendientes de un pasado oscuro y violento aún fresco en la memoria colectiva. La reactivación de los juicios contra militares por violación a los derechos humanos y el lento proceso de recuperación de la identidad de los hijos de quienes sufrieron la represión estatal, nos recuerdan permanentemente las deudas que la democracia todavía mantiene en nuestro país. No es casual, entonces, que junto al reclamo por el esclarecimiento de lo sucedido durante la última dictadura militar, también haya despertado en el ámbito académico una renovada preocupación por la historia reciente.

Este desplazamiento temático a su vez se da en un contexto de renovación de los estudios historiográficos que tienden a aproximar la historia política y

la historia cultural, como consecuencia del impacto del *linguistic turn* no solo en la disciplina histórica sino sobre el conjunto de las ciencias sociales¹. Aún siendo objeto de debate, la llamada «historia intelectual» viene lentamente a ocupar ese espacio problemático que articula no sin conflicto la historia de las ideas, la historia de las mentalidades y la historia de las élites culturales (Chartier, 1996; Darnton, 1990; Hunt, 1995). De tal forma, el estudio de las producciones culturales y sus autores se vuelven relevantes para entender los procesos políticos, en la medida en que dan cuenta del peso que sobre éstos tienen, los fenómenos de creación y transmisión de nociones, creencias y valores.

Así como hay una demanda de sectores de la sociedad por recuperar los fragmentos dispersos del pasado que ayuden a la conformación de una memoria colectiva sobre esa historia reciente, también existe la necesidad de reconstruir la historia de aquella intelectualidad argentina que transitó los oscuros años del *Proceso* como parte de la recuperación de una memoria universitaria. En cierta forma, el estudio de la *RPU* se ubica en el cruce de estas preocupaciones políticas y aquellos movimientos temáticos, beneficiándose y a la vez, corriendo los riesgos que contiene explorar la todavía discutida historia intelectual local. Asimismo, como investigación basada en una publicación periódica se inscribe en el espacio más amplio del estudio de las revistas político-culturales, en tanto constituyen zonas de intersección entre la actividad cultural y la intervención política (Girbal-Blacha & Quatrocchi-Woisson, 1999).

En este sentido, las revistas ocupan un lugar «a mitad de camino entre el carácter de actualidad de los diarios y la discusión grave de los libros»², rasgo que precisamente hace de este tipo de publicaciones un material sumamente fértil para el estudio de ese heterogéneo conjunto de fenómenos y procesos que aborda la historia intelectual. Si bien las revistas comparten con la prensa esa voluntad de construir opinión, las formas en que esta intencionalidad se expresa asumen diferentes modalidades en cada una. Así, mientras los diarios intentan formar opinión a través de la transmisión de información, el objetivo de las revistas está puesto centralmente en debatir y confrontar ideas³. Por otro lado, como empresa cultural suelen ser la expresión de grupos

¹ Para una visión panorámica de este debate con especial referencia al contexto norteamericano véase el trabajo de E. Palti (1998).

² La expresión corresponde a Simon Jeune, «Les revue littéraires», *Histoire de l'édition*, citado por Girbal-Blacha & Quatrocchi-Woisson (1999, p. 23).

³ Reflexionando sobre las implicancias metodológicas que supuso su investigación del diario

intelectuales con diferente grado de homogeneidad ideológica, y en general, son vehículo de organizaciones formalmente estructuradas (universidades) o de corrientes de opinión intelectual (movimientos y tendencias). Las revistas político-culturales, por tanto, son publicaciones periódicas deliberadamente producidas para generar opinión tanto hacia adentro como afuera del campo intelectual. Por ello, una de sus características es que:

[...] la revista tiende a organizar a su público, es decir el área de lectores que la reconozca como instancia de opinión intelectual autorizada. De ahí que como forma de la comunicación cultural, la diferencia entre el libro y la revista no sea puramente técnica. Toda revista incluye cierta clase de escritos (declaraciones, manifiestos, etc.) en torno de cuyas ideas busca crear vínculos y solidaridades estables, definiendo en el interior del campo intelectual un «nosotros» y un «ellos», como quiera que esto se enuncie. Ético o estético, teórico o político, el círculo que una revista traza para señalar el lugar que una ocupa o aspira a ocupar marca también la toma de distancia, más o menos polémica, respecto de otras posiciones incluidas en el territorio literario. [...] Otro rasgo, que puede tomar a veces la forma de libro pero parece inherente a la forma revista, es que ésta habitualmente traduce una estrategia de grupo (Altamirano & Sarlo, 1993, pp. 96-97).

La experiencia de la *RPU* y su grupo editor resultan un buen ejemplo de los rasgos y características antes mencionados. Así, el I-IECSE surge primeramente a instancias de un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora cesanteados en 1975, que muy rápidamente se amplía con la incorporación de investigadores y académicos provenientes de otras universidades nacionales también expulsados por la intervención. La aparición de la Revista en noviembre de 1976, de alguna manera da cuenta en sí misma de este origen y a la vez, opera como un primer acto de disidencia: una revista que toma como eje los problemas de la universidad, hecha por «ex docentes universitarios». De esta forma sutil y velada se presentan los miembros del consejo de redacción⁴ y los numerosos colaboradores que

La Nación, Ricardo Sidicaro expresa que: «A diferencia de un libro, en el que su autor escribe tiempo después, más alejado de la conmoción inicial, los editoriales se redactan al calor de las coyunturas. Un autor de un libro recibe comentarios pasado un cierto tiempo. Un editorial de un diario tradicional repercute al día siguiente, de él se dialoga. Son ideas en movimiento en las que es dable reconocer la inmediata voluntad política de quien se hace responsable de ellas» (Sidicaro, R., «Consideraciones a propósito de las ideas del diario *La Nación*», cit. en Wainerman & Sautu, 1997, p. 76).

⁴ El Consejo de Redacción original estuvo integrado por: Rosa María Russovich (Directora), María Luisa Lacroix, Ramón Alcalde, Ana María Barrenechea, Donatella Castellani, Norberto Griffa, Gregorio Klimovsky, Zenón Lugones, Luis Munist, Juan Luis Nodel, Alejandro Russovich y

participaron a lo largo de los dieciocho números que tuvo la publicación, entre los que se pueden mencionar por su relevancia a Héctor Felix Bravo, Gregorio Weinberg, Emilio F. Mignone y José Luis Romero, entre otros.

Ciertamente, estas huellas de origen no sólo delinean una estrategia que intentaba referenciar a la «diáspora» de docentes e investigadores que siguió al golpe militar sino también se manifiesta en códigos y registros discursivos específicos configurando de esta manera un tipo de intervención política, en la medida que este grupo de intelectuales actuó «como agentes de circulación de nociones comunes que conciernen al orden social» (Bourricaud, 1990), esto es, cuando «se apoyan en la posesión de un saber para legitimar pretensiones de intervención en la esfera social –ideológica o política» (Sigal, 1991, p.19). De esta manera se continuaba una tradición que no es nueva en la historia de la intelectualidad universitaria, y que tiene como antecedentes las revistas *Centro*, *Contorno*, *Imago Mundi* y las experiencias de grupos de estudios post-1966. Todas estas «formaciones intelectuales»⁵ tuvieron como denominador común articular la tensión entre actividad cultural e intervención política.

A diferencia de la revista *Punto de Vista* o de la labor desarrollada por los centros independientes, donde predominaba una cierta homogeneidad, sea ésta definida por el recorte disciplinar, sea por compartir un marco político-ideológico común; lo distintivo de la RPU resulta de su pretensión de reflejar la diversidad y amplitud de posturas (muchas veces contradictorias) respecto de la universidad y sus problemas. Por ello, desde el primer número la revista se presenta más como un espacio a ser llenado por el debate y la participación que como acto de autodefinición. Produciendo por medio del

Fernando Storni S. J. Todos a excepción de este último eran hasta la intervención docentes de universidades nacionales.

⁵ El concepto de «formación» de Raymond Williams, si bien fue desarrollado originalmente para el análisis literario, nos permite captar las distintas formas organizativas de los grupos intelectuales, como también los rasgos en términos de nociones, valores o supuestos que les dan cohesión, y que permiten diferenciarlos tanto de otras formaciones como de las instituciones formales. Para este autor: «Las formaciones son más reconocibles como tendencias y movimientos conscientes (literarios, artísticos, filosóficos o científicos) que normalmente pueden ser distinguidos de sus producciones formativas. A menudo cuando miramos más allá, encontramos que estas son articulaciones de formaciones efectivas mucho más amplias que de ningún modo pueden ser plenamente identificadas con las instituciones formales o con sus significados y valores formales, y a que a veces pueden ser positivamente opuestas a ellas. Este factor es de la mayor importancia para la comprensión de la vida intelectual y artística» (Williams, 1980, p. 141). Para una tipología de las formaciones véase Williams (1994, p. 63 y ss.).

contraste, un nuevo efecto transgresor a su propio contexto de emergencia. El siguiente fragmento del primer editorial resulta ilustrativo.

Desde estas páginas no queremos sostener soluciones a priori ni sentar posiciones inamovibles: ni podríamos hacerlo sin subestimar la magnitud e importancia de los temas que se plantean. Por el contrario, nuestra intención es promover el diálogo, la polémica fecunda, constructiva confrontación de enfoques diferentes. Estas son, a nuestro juicio propuestas válidas en un país que mantenga claro su objetivo democrático, alejado del totalitarismo, y en el que se destierre definitivamente toda forma de atentado a la vida y a la libertad humana (*RPU*, n.º 1, 1976).

En verdad, no es que los miembros no tuvieran definiciones político-académicas; muy por el contrario, las mismas se reflejan y quedan en evidencia en la lectura que realizan del pasado (sobre todo de la universidad del 73-75) y en las distintas caracterizaciones que hacen del régimen militar. Sin embargo, por encima de las diferencias aparece como núcleo articulador, por un lado, el acuerdo sobre el método para avanzar en definiciones (el debate plural) y, por otro, la convicción respecto de que no hay ni habrá un modelo posible de universidad al margen de un cambio más general en el nivel del país. Fue esta tensión, que suponía la combinación de elementos y las sucesivas medidas implementadas, primero por los militares, y más adelante por el gobierno constitucional; la que marcó los cambios en las modalidades de intervención puestas de manifiesto a través de un movimiento pendular entre un registro político-académico y otro más político en sentido estricto⁶. En este sentido, y teniendo en cuenta las puntualizaciones precedentes, nos parece factible y legítimo estudiar la *RPU* como un «campo» (en el sentido bourdieuano)⁷, dentro del cual se vuelven inteligibles estos distintos movimientos entendidos como diferentes tomas de posición.

En esta línea de análisis, un balance aún provisorio de la revista nos permite visualizar tres grandes etapas, que en buena medida reflejan y dan cuenta de la propia evolución política de la Argentina posterior a 1976. La primera que va desde el número 1 al 6 (junio de 1979), una segunda que

⁶ Si bien la frontera que separa ambas modalidades de intervención es ciertamente débil, utilizamos en este punto (de manera muy libre) la distinción que realiza Sigal (1991) a propósito de los intelectuales.

⁷ En este trabajo se utiliza sólo muy laxamente la noción de «campo» explorada en la obra de Pierre Bourdieu, ya que compartimos los reparos críticos que le han sido formulados, entre otros por: Altamirano & Sarlo (1993, pp. 81-82) y García Canclini (1990). Una de las tantas reformulaciones de la noción de campo realizada por P. Bourdieu se puede encontrar en: Bourdieu (1990, p. 53 y ss.).

se extiende hasta 1982 (del 7 al número doble 11/12), y una tercera etapa que abarca desde la transición y normalización universitaria hasta 1988 (del número 13 al 18) año de última edición de la revista. Esta última etapa si bien constituye un período central para entender la actual configuración universitaria, no será objeto de análisis en este capítulo, puesto que excede los límites propuestos para este volumen, y además ameritaría un estudio más amplio sobre la reconfiguración del espacio universitario en democracia.

3. 1976-1978: Los años de disidencia intelectual

La primera etapa es quizás donde resulta más claramente perceptible este tipo de intervención político-académico. Así, la preocupación por empezar a llenar de contenido el espacio abierto, a partir de la discusión de los diferentes problemas de la universidad; se combina con un esfuerzo de caracterización de las primeras medidas del régimen militar en materia universitaria. De esta forma, gran parte de los artículos giran en torno a temas como el papel de la universidad en el desarrollo tecnológico y científico, la situación de las profesiones, el éxodo de intelectuales y el presupuesto universitario, entre otros. No es casual, entonces que, por ejemplo, el primer número se inicie con un recordado trabajo de José Luis Romero (miembro fundador de la revista) que a más de veinte años resalta por su notable actualidad (Romero, 1976).

Para este historiador uno de los problemas de la universidad es el de definir el tipo de relación con el país. Aquí, básicamente discute de forma elíptica con los discursos que hegemonizaron gran parte del debate político-académico de los años 70', los cuales planteaban que la función principal de la universidad se debe subsumir en la resolución de las tareas «nacionales» en el marco de un proyecto de país. Romero no rechaza ni minimiza el aporte que la universidad puede brindar a las transformaciones nacionales pero visualiza un peligro en la total funcionalidad de este vínculo, que es la pérdida de su autonomía intelectual⁸.

⁸ «La Universidad en sí misma es un centro educativo, no un órgano ejecutivo; su misión es formar gente. Y mientras mejor formación tengan esos individuos, mejor van a ayudar a resolver los problemas del país. La Universidad puede crear Institutos para servir determinados intereses, para estudiar determinados problemas de interés nacional; [...] pero los órganos ejecutivos del país serán los que resuelvan, en última instancia esos problemas. Someter a la Universidad a la limitación de postular sus fines exclusivamente en relación a los problemas inmediatos y de mediano plazo del país en que la Universidad está instalada, es una manera de reducir sus alcances a niveles muy elementales y primarios. La universidad, por definición, no puede tener límites para su problemática. [...] De esta manera [sometida a la coyuntura] se transformaría la Universidad

Una derivación de esta cuestión es la idea de que la universidad no debe ser una ínsula en el país. Frente a ello, y a contracorriente de esta visión, Romero planteará la necesidad de una cierta distancia de la institución universitaria respecto del todo social:

Yo sostengo que la universidad tiene necesariamente algo de ínsula. Claro que esto no significa que lo sea en tal medida que la convierta no ya en una ínsula sino en un punto perdido en el espacio. Pero tiene un destiempo, o un compás de adelanto si se prefiere, con respecto de la vida de la sociedad y de la cultura en cada momento, porque está lanzada a un tipo de investigación y de pensamiento que si estuviera rigurosamente ajustado a circunstancias concretas de tiempo y lugar no podría prestar un óptimo servicio (Romero, 1976, p. 15).

La preocupación por delinear los rasgos de un modelo de universidad que se desprenden de ésta y otras intervenciones, también se vincula con la necesidad de articular esas definiciones institucionales a lo que en diversos artículos, aparece recurrentemente como «un plan nacional de desarrollo» o «proyecto de desarrollo». En ese contexto se enmarcan los trabajos que analizan el problema del éxodo de técnicos y profesionales, así como también la falta de una política de desarrollo científico y tecnológico (Carranza, 1997; Lugones, 1977). Todos aspectos que son visualizados como pre-requisitos necesarios para generar las condiciones de un desarrollo posible.

Quizás la expresión más clara en esta etapa de la convergencia conceptual entre universidad de investigación y universidad para el desarrollo, lo expresan los integrantes de la mesa redonda que aparece en número 4 de la revista bajo el sugestivo título «La Universidad para la Argentina 2000» (Klimovsky *et al.*, 1978). En este caso, el situarse en el largo plazo no debe verse como una actitud de aislamiento frente al contexto externo sino, por el contrario, manifiesta la convicción común a este grupo de que el futuro nacional estaba íntimamente ligado al papel de la universidad, pero muy especialmente, al lugar privilegiado de los científicos e intelectuales en ese proyecto de cambio. Si bien esta aspiración no resulta nueva en la historia universitaria nacional, lo relevante de estas intervenciones radica en su mirada autocrítica respecto de la experiencia pasada que, por lo demás, no es ajena a una redefinición del rol de los universitarios. Como lo señalaría Donatella Castellani, se trata de superar tanto la reflexión «sintomatológica»

en un instrumento, y la Universidad es una de las pocas cosas que no pueden ser un instrumento porque su misión es buscar y establecer fines» (Romero, 1976, p. 14).

que se agota en la mera descripción de la situación actual como aquella otra mirada «nostálgica» que encuentra en el pasado todas las respuestas sin percatarse del desafío que entrañan los nuevos tiempos⁹. Proyectar hacia el 2000, por tanto, no solamente demandaba la modificación de esta actitud contemplativa sino sobre todo implicaba un modelo diferente de intervención de los universitarios que, sin perder la autonomía intelectual reclamada por Romero, les posibilite incidir sobre la realidad nacional.

En buena medida, la propuesta de Gregorio Klimovsky de constituir a la universidad como «un parlamento científico», intenta dar una respuesta a esta tensión, por medio de la convergencia de las funciones y misiones del modelo de universidad de investigación con el de la universidad para el desarrollo. Así, nos dice que:

Contrariamente a lo que está de moda sostener en muchos órganos periodísticos contemporáneos en nuestro medio, creo que la Universidad, si bien de ninguna manera es un partido ni un órgano político, tiene que ser un sitio en el que se propongan constantemente nuestros problemas nacionales, donde se diga cómo la ciencia puede ser pertinente para resolverlos, donde se estudien las soluciones más convenientes y se someta a crítica la manera de afrontar estos problemas por parte del gobierno, instituciones políticas, instituciones del país, por mucho que esto pueda lastimar a los que, casi con toda seguridad, se sentirán agraviados cuando se denuncien sus propias limitaciones. En este sentido, pienso que la comunidad universitaria tiene que ser algo así como un *parlamento científico*, donde haya representación de diferentes tendencias de la cultura, de las diferentes especialidades, donde estén también de algún modo representados factores externos importantes, como puede ser sindicatos, órganos de gobierno, partidos políticos, que participen en esta función capitular de discusión, confrontación, búsqueda de soluciones y crítica despiadada (Klimovsky *et al.*, 1978, p. 15) (la cursiva es nuestra).

⁹ «En este sentido diré que hemos partido de la convicción de que la reflexión sobre la problemática universitaria debía ya superar tanto la etapa, podríamos decir, sintomatológica –de describir la situación actual y reconocer en ella los indudables signos de crisis que la aquejan–, como la etapa de la mirada nostálgica que, en general, tiende a tomar como modelos y ejemplos períodos anteriores. Desde ya, no es porque el análisis de la crisis actual y fundamentalmente, de sus causas no sea útil y necesario para hallar soluciones que permitan, precisamente, superar esa crisis. Tampoco porque en la experiencia pasada no haya elementos muy valiosos y rescatables, que pueden ser tomados y aplicados aun hoy. Pero lo que nosotros pensamos es que, si nos quedáramos en la descripción y la nostalgia, nos estaríamos condenando a una actitud contemplativa y estática que no permitiría actual, en el de incidir para superar los estados críticos. Con esta actitud se estaría entonces escamoteando al país, en el momento que quizás más lo necesita, la probada capacidad de los universitarios y profesionales argentinos para aportar propuesta válida y factibles, que permitan salir de la crisis y marchar hacia adelante» (Klimovsky *et al.*, 1978, p. 12).

La república universitaria planteada por Klimovsky difícilmente pueda dejar de ser asociada a la metáfora de Zygmunt Bauman (1995) con que caracteriza una de las posiciones del intelectual moderno como es la figura del legislador. Para este autor, la pretensión de los intelectuales de legitimar su intervención en la esfera pública, encuentra sus raíces primeras en aquella otra república: *la république des lettres* y en el modelo de *les philosophes* franceses. La imagen de un parlamento científico de alguna manera expresa la continuidad de esta concepción iluminista tan propia de la intelectualidad liberal, que entiende la intervención pública desde la diferenciación entre ciencia y política.

Aún compartiendo esta visión para el ex colaborador de la revista Contorno Ramón Alcalde, el problema de la relación entre universidad y sociedad no puede reducirse solamente a la imagen que de ella se hagan los universitarios. Con esta advertencia no hacía sino reconocer que la universidad actual es también el resultado de las expectativas que proyectan sobre ella el resto de los sectores sociales. Por esta razón considera que:

[...] tenemos por delante una tarea apremiante y permanente a la vez: *hacernos cargo en profundidad del estado de conciencia de los distintos sectores socioeconómicos de la población respecto de la naturaleza y funciones de la Universidad y elaborar los planes de acción adecuados para lograr que se imponga una perspectiva adecuada.* [...] En esta tarea de creación de conciencia tienen un papel que cumplir tanto el Estado como las universidades mismas y los universitarios individuales capaces de asumir su responsabilidad como tales (Klimovsky *et al.*, 1978, p. 21) (las cursivas son del autor).

Este tono decididamente sartreano que tiene este «hacerse cargo» para Alcalde, de alguna manera replantea el problema de la alienación de los intelectuales frente a los sectores que supuestamente aspiran a representar. En este sentido, lo paradójico de esta situación radica en que ese «estado de conciencia» de los distintos sectores sociales respecto de la universidad no es otro que la demanda creciente por las carreras profesionales, tendencia que se vuelve contradictoria con una imagen de universidad centrada en la investigación y con aquella que aspira a aportar al desarrollo desde la transferencia tecnológica. Pero más grave aún, Alcalde reconoce con cierta desazón que para los sectores populares, la universidad les es ajena no solo por su sistemática exclusión de la educación superior sino sobre todo porque

no consideran esta institución como un medio para el mejoramiento de su vida y la resolución de sus problemas¹⁰.

Por contraste, este acto de proyectar la universidad futura, lejos de ocultar el cierre cultural operado por la dictadura, ponía en evidencia que estos cambios «no puede suceder dentro de una universidad regimentada, o dentro de una Universidad que tiene como fin único la disciplina, porque la libre expresión de ideas es no sólo necesaria sino indispensable» señalaría el ex decano de Farmacio y Bioquímica de la UBA, Zenón Lugones. No obstante, estas disidencias, sería desde los editoriales y de pequeños estudios donde la revista comenzaría a desarrollar una serie de señalamientos críticos (que luego se convertirían en denuncia abierta) a la política universitaria oficial como eran los cupos de ingreso y el arancel, la propuesta de redimensionamiento de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y los anuncios de una Ley Universitaria.

4. 1979: De los señalamientos críticos al cuestionamiento de las políticas universitarias

En un régimen donde casi cualquier manifestación intelectual era sospechada de «subversiva», las formas en que se manifestaba la disidencia adquirieron relevancia, ya que las mismas marcaban los límites de sobrevivencia posible. Resulta interesante, por tanto, resaltar la utilización en la revista de diferentes modalidades de transmisión de las opiniones críticas como fueron las conmemoraciones, la compilación de información periodística y las entrevistas a personalidades académicas y políticas. De esta manera, una meticulosa recopilación de las principales noticias del primer año de la dictadura militar en la universidad (Pallma, 1977) se transformaba en una denuncia de los cientos de cesantías de profesores, de los distintos reglamentos disciplinarios aprobados por las intervenciones de cada universidad, y del cierre de las carreras de psicología, antropología y cine, entre otras¹¹.

¹⁰ «Como yo veo las cosas, para una gran mayoría de la población del país (los sectores económicamente más desposeídos) la información respecto de la Universidad y la preocupación por ella es algo ajeno a sus vivencias como una cuenta numerada en Suiza o un safari por Kenya. Pedir a esos argentinos que se imaginen a sí mismos ingresando a la Universidad, recibiendo de ella algún aporte o recurriendo allí para la solución de algún problema de la vida práctica sería, sencillamente, reclamarles un acto poético que rebasa los cuadros posibles de su imaginación» (Klimovsky *et al.*, 1978, p. 22).

¹¹ Estas manifestaciones de alguna manera contrastan con cierta actitud ambivalente frente al «gobierno militar» (forma neutra de referirse a la dictadura) donde se alterna la crítica y el

Si las noticias periodísticas recortaban los fragmentos del aquí y ahora, el recurso a las conmemoraciones recuperaba la memoria de un pasado que cuestionaba el orden presente. Por eso, el 60 aniversario de la Reforma Universitaria constituyó otra forma de crítica encubierta. Nuevamente sería un trabajo –hasta ese momento inédito– de José Luis Romero (1978), que resulta la más clara caracterización de la actitud de las administraciones militares frente a la universidad, y del contenido democratizador y anti-autoritario del movimiento reformista. Para el historiador:

La Reforma tomó una posición contra el militarismo y el clericalismo, que se manifestó en la acción política de los movimientos estudiantiles a través de una cerrada oposición a los regímenes dictatoriales: el de Uriburu en la Argentina, los de Machado y Batista en Cuba, el de Sánchez Cerro en Perú y tanto otros que fueron instaurándose en los distintos países latinoamericanos. La reacción nacía en cada caso, generalmente, a partir de la hostilidad que las dictaduras militares mostraron frente al movimiento reformista y con las universidades en general, a las que acusaban una y otra vez de focos subversivos (Romero, 1978, p. 32).

Pero fue quizás la entrevista (o mejor dicho el cuestionario escrito) la forma que mejor caracterizó este registro político-académico. Porque los que contestan remiten a un espacio amplio de políticos e intelectuales universitarios (muchos son ambas cosas), y donde las preocupaciones y respuestas se desplazan de la universidad al país, y viceversa. La consulta sobre la posible sanción de una Ley Universitaria constituyó una forma de canalizar la disconformidad frente a esta medida, como así también de empezar a dar visibilidad a una casi inexistente actividad política (Auyero *et al.*, 1979).

El número 6 de la *RPU* (junio de 1979) resulta bastante ilustrativo de este movimiento que si por un lado, intentaba ampliar el abanico de voces disidentes hacia aquella parte de la clase política «suspendida» en sus actividades pero no «ilegalizada»¹², por otro, dejaba en evidencia una desigual actitud asumida ante el gobierno militar, y por ende, su diferente valoración de la posible sanción de la nueva ley. Estos clivajes claramente perceptibles entre la posición de los intelectuales universitarios y los

reclamo con un reconocimiento o expectativa ante ciertos pronunciamientos castrenses (Castellani, 1977).

¹² En el discurso militar esta distinción marcaba la frontera entre las organizaciones políticas consideradas «subversivas» y las que no. Pese a ello, en el accionar represivo esta caracterización no tuvo ninguna relevancia.

políticos, como entre éstos en particular, aunque conforman un punto de conflicto que recién se desplegaría en toda su intensidad a comienzos de los ochenta, la relativa pluralidad de la consulta posibilitaba (en los márgenes que imponían la censura) filtrar ciertas voces de disidencia.

Si la actitud de disidencia durante los años anteriores había asumido más la forma de un contraejemplo al orden existente, la nueva situación marcaría un progresivo endurecimiento de la posición de la revista, que pasaría rápidamente del cuestionamiento a la oposición frontal. Así, el editorial del número 6 apuntaría a señalara el carácter «apresurado» e «inconsulto» de un proyecto que, gestado al margen de la participación de la comunidad¹³, repite un comportamiento que está en la base de «los sucesivos fracasos de las políticas educativas en nuestro país». Pero no es solamente la forma o los mecanismos lo que cuestiona la *RPU*, sino sobre todo el modelo de universidad que bajo la excusa de poner orden en las casas de altos estudios es un intento de conformar una universidad que excluye la discusión crítica de los problemas. Por ello, se preguntan:

[...] como sería posible compatibilizar esa concepción [moderna y democrática sostenida por la revista] con una Universidad **aséptica, represiva y discriminatoria**, en el cual, como plantea el proyecto de Ley que comentamos, toda opinión política estaría vedada a sus integrantes, como si se quisiera proscribir, no ya el estrecho partidismo desde las cátedras, sino la preocupación misma por el destino de la sociedad argentina (*RPU*, n.º 6, junio, 1979, p. 7) (las negritas son nuestras).

A su vez, la inminente sanción de esta ley ofrecía a los políticos la oportunidad para canalizar y referenciar una creciente disconformidad social hacia el régimen militar, que luego de haber impuesto un orden a fuerza de muerte y represión, comenzaba a evidenciar signos de fracaso en lo económico. Al igual que la *RPU*, el discurso de este segmento de la clase política durante esta etapa se manifestaría más como un reclamo o pedido de rectificación de rumbo hacia un «gobierno de facto», que como oposición abierta a una «dictadura militar».

¹³ «Por otra parte, la forma inconulta de la elaboración se refleja en el contenido del Proyecto de Ley al que aludimos: así su rasgo más característico es la completa exclusión de la comunidad universitaria del área de decisiones y gobierno de la propia Universidad. Llama la atención que ni siquiera los docentes, cuya presencia en el gobierno universitario ha sido siempre la menos cuestionada dentro de los tres estamentos, participaría en él como claustro, dado que los profesores consejeros no serían elegidos por sus pares, sino por las autoridades, elegidas a su vez por el Ministerio» (Editorial. *RPU*, n.º 6, junio, 1979, p. 5).

Este registro es reconocible en políticos como Carlos Auyero (ex Diputado Nacional por el Partido Demócrata Cristiano y ex miembro de la Comisión de Educación de la H.C. Diputados) para quién no se trataba tanto de debatir la pertinencia y oportunidad de reformular la normativa universitaria, como de poner en cuestión la propia legitimidad del gobierno para realizar estos cambios, ya que: «En primer lugar el país vive un estado de excepcionalidad institucional y ausencia del Estado de Derecho. Aunque es bien conocida la tendencia que tienen y han tenido los gobiernos «de facto» de trascender los aspectos meramente coyunturales comprometiendo políticas y estructuras cuya conformación debe estar reservada a un Gobierno Constitucional» (Auyero *et al.*, 1979, p. 10). Ciertamente, a comienzos de 1979 la posibilidad de una salida político-electoral aún aparecía lejana en el horizonte de los políticos y mucho menos estaba en los planes de la dictadura militar que, pese a su incapacidad para reordenar la economía, mantenía todavía un control policíaco y estricto sobre la actividad política. Si la cautela de los políticos respondía a las condiciones impuestas, para los universitarios su legitimidad intelectual les otorgaba un mayor margen para expresar sus disidencias políticas como es el caso de Gilda L. de Romero Brest (ex Directora del Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y actual directora del CICE) ya que no dudará en articular el problema universitario a la plena normalización democrática del país. Respondiendo a la consulta sobre la oportunidad de la ley, esta especialista manifestaría que:

El momento no parece oportuno para dictar una nueva Ley Universitaria. Esa ley es un instrumento legal de central importancia para la educación, pero además y sobre todo para el país. En efecto, el desarrollo nacional global se halla directamente vinculado con la capacidad, creatividad y fuerza de la Universidad. [...] Pensar y normar una universidad relevante requiere la plena normalidad del país y el cabal ejercicio de la democracia. Pues las grandes líneas de política educacional, que la Ley Universitaria ha de expresar, han de guardar correspondencia con las grandes líneas de política nacional sobre las que el país todo está llamado a decidir (Auyero *et al.*, 1979, p. 19).

El criterio amplio sostenido por la revista no sólo se expresó en el intento de reflejar las distintas opiniones respecto de la universidad sino también de las afinidades políticas de sus miembros, o como en este caso, de representantes de los partidos. En este sentido, el marco de pluralidad que ofrecía la revista en buena medida explica la participación como colaboradores de numerosos intelectuales comunistas o cercanos a esta formación política. No es extraño, entonces, que en la consulta sobre la ley se incluyera a Mario

José Graviker quien, desde la dirección de la revista, sería prudentemente presentado como ex dirigente de la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) y Federación Universitaria Argentina (FUA), sin hacer mención a su reconocida militancia en ese partido. Como es sabido, durante el *Proceso* el Partido Comunista mantuvo una actitud condescendiente con el gobierno militar y se resistió a caracterizarlo como una dictadura en función del apoyo a supuestos sectores «democráticos» dentro de las Fuerzas Armadas. De ahí que la opinión de Graviker sobre el intento de sanción de una ley universitaria sea considerada ambigüamente como «prematura y no prioritaria», aunque reconociendo la necesidad de la misma. Sin embargo, esta forma tibia de calificar la medida, que por lo demás expresa las tensiones y contradicciones de los comunistas, se contrapone con una demanda que a modo de opción viabilizaba una velada crítica. Para él, toda gestión educativa lleva implícita o explícitamente un tipo de país que se pretende, por tanto:

O se aspira a una Argentina moderna, democrática, independiente y, en consecuencia, se enfila la educación en esa dirección, o se concibe a la educación como instrumento para la adaptación y consolidación de la crisis, el atraso y la injusticia, como instancia para el adocenamiento doctrinario y la consecuente conculcación del pluralismo (Auyero *et al.*, 1979, p. 14).

En este sentido, el carácter inconsulto del proyecto no hacía otra cosa que confirmar el camino adoptado por el régimen militar¹⁴.

Con todo, los distintos matices que recorren estas disidencias a la futura ley no ocultaban ciertas diferencias que, como vimos, estaban ya presentes en los primeros debates y que se profundizarían con posterioridad. Si se comparan los proyectos de universidad que subyace en los planteos de Auyero, Romero Brest y Graviker, resulta interesante remarcar la coincidencia entre estos dos últimos, que pese a adscribir a distintos posicionamientos políticos y/o ideológicos coinciden en su común valoración de la matriz reformista liberal, sea ésta en su versión de universidad de investigación o en aquella de universidad para el desarrollo. Para Auyero, en cambio, la idea de una «universidad al servicio del pueblo» entendida como aquella

¹⁴ «Una ley que niegue la vida democrática de las casas de estudio superior –tanto estatales como privadas–, acentúe las medidas restrictivas para el acceso a la enseñanza y para el ejercicio de la docencia y la investigación, que facilite el cierre de universidades, facultades y carreras e instaure un mecanismo centralizado y digitado de conducción, en lugar de contribuir a superar la situación de «vaciamiento» que padecen las universidades, la acentuará agravando el clima de inseguridad, inestabilidad y deterioro en el nivel científico y académico. Ya no sería una medida objetable por lo prematuro, inconsulto y no prioritario, sino por sus lamentables consecuencias para el bien de la educación universitaria y de la misma nación» (Auyero *et al.*, 1979, p. 15).

que brinda iguales oportunidades de acceso, y participa en la resolución de los problemas sociales, resultaba un antídoto válido y necesario contra el academicismo que en su opinión conllevaban los otros modelos¹⁵. En el fondo, estas discrepancias además de expresar diferentes concepciones político-académicas también reflejan las peculiares valoraciones de la experiencia universitaria pasada, cuestión que solo emergería en toda su profundidad con la apertura política de los años ochenta alrededor de las alternativas de normalización universitaria.

Sin embargo, el arco de opiniones críticas frente a la futura ley que delineaban las distintas intervenciones mostraría una fisura en la figura de Antonio Salonia (ex Subsecretario de Educación de la Nación y reconocido dirigente del MID), que si bien constituye un excepción de la consulta, expresaba la posición de cierto conservadurismo académico que luego de las cesantías masivas se asentó durante el *Proceso* en las universidades públicas y también en numerosas instituciones privadas. Así, frente a los problemas universitarios, Salonia expresaría que «lo prioritario» es la definición de una política para el país. Para él la crisis universitaria no es más que un emergente de la crisis que vive el país en todas sus estructuras económicas, culturales y políticas, que pone en riesgo la propia integración de la Nación, es decir,

La cuestión de fondo y determinante, condicionadora de todo el proceso, es la política nacional. Aislar el problema universitario, y aún más circunscribirlo a un mero trámite de formalidades legales, es, o puede ser, una ingenuidad, una falacia o una trampa; es también una forma sibilina de eludir el bulto (Auyero *et al.*, 1979, p. 21).

Para muchos políticos como Salonia, este cuestionamiento a los militares (que por supuesto excluía la demanda por el retorno a la democracia) no los hacía olvidar el común rechazo de estos sectores a la experiencia universitaria de los 70, y más ampliamente, su oposición a lo que consideraban los males que había instalado el populismo. Así, nos dice:

Relativizada la importancia y la oportunidad de la ley, debo decir en coherencia que los problemas nacionales deben ser resueltos por el país en su conjunto. Con lo que **no estamos propiciando soluciones electoralistas ni**

¹⁵ Refiriéndose a los concursos plantea lo siguiente: «Lo que si necesariamente deberá privilegiarse es no solamente la amplitud de conocimientos, sino la capacidad para orientar la disciplina y fundamentalmente una actitud de compromiso con el País, una orientación al servicio del bien común y no de una formación academicista divorciada de los intereses supremos de la Nación» (Auyero *et al.*, 1979, p. 12).

recetas partidocráticas, que también en las presentes circunstancias están al margen de la realidad. Además, cuando en la experiencia de los últimos años, anteriores al actual proceso, funcionaron el electoralismo populista y los mecanismos partidocráticos, tampoco se dieron soluciones idóneas para la universidad y, por el contrario, se aprovecharon las circunstancias para la aventura de «la revolución desde la universidad», para el activismo y para el ejercicio totalitario y violento de ideologías extremistas. En estas condiciones, la universidad perdió rigor científico, libertad de acción y aptitud para servir al país (Auyero *et al.*, 1979, p. 22) (las negritas son nuestras).

Para esta concepción ideológica, la imposición del orden autoritario de los militares no sólo es preferible sino necesaria frente a lo que consideran peligros mayores como el activismo «subversivo» o la «demagogia» política. En esta lógica de razonamiento, tan cara al pensamiento del autoritarismo militar, la sociedad y la universidad todavía no están preparadas para realizar estos cambios por sí mismas y de manera «eficiente». Es esta falta de madurez en las condiciones las que justifican su apoyo a la futura ley que reconoce como un «paliativo» pero a su vez necesaria¹⁶.

De esta manera, lentamente el registro de la revista se iba desplazando hacia un tipo de intervención que sin abandonar su foco de atención en la problemática universitaria, progresivamente incorporaba la cuestión política nacional. La ampliación del espectro de opiniones tanto a políticos como intelectuales universitarios aún con su heterogeneidad no solo permitió a este grupo académico salir de la semi-clandestinidad que caracterizaron los primeros tiempos sino sobre todo referenciar al disperso espacio universitario que excluido de las aulas, encontró en la *RPU* la posibilidad de mantener su identidad como intelectuales. Prueba de este molecular movimiento fue la presentación de la revista en la ciudad de Rosario, el 7 de diciembre de 1978 realizada en la Librería Ross, donde asistieron la Prof. Rosa María Rússovich y la Dra. Ana María Barrenechea en representación del comité editorial de la revista¹⁷. Asimismo, esta presentación también sirvió de lanzamiento de la

¹⁶ «Los mecanismos para un proceso de esta naturaleza no podrán darse sólo para la universidad, ni serían operativos si pretendieran funcionar aisladamente. Tendrán sentido y se desarrollarán eficientemente cuando maduren las condiciones generales para que en todas las áreas de la problemática nacional la comunidad en su conjunto actúe como protagonista y arremeta hacia delante, con convicciones claras y con decisión vigorosa. Mientras tanto, habrá que conformarse con paliativos. Y la ley universitaria, en la hipótesis de que logre ser medianamente buena, será un paliativo» (Auyero *et al.*, 1979, p. 22).

¹⁷ Noticias. Presentación de Perspectiva Universitaria en Rosario. *RPU*, n.º 6, junio, 1979.

recientemente conformada Comisión Promotora para el establecimiento del I-IECSE en esta ciudad¹⁸.

Haciendo un balance de la *RPU*, las representantes del comité editorial recapitularían los objetivos que motorizaron la conformación de este grupo que, como señala Russovich, se asentó sobre la convicción de que el debate y la participación plural constituían la mejor herramienta para avanzar en la resolución de los problemas universitarios y nacionales¹⁹.

La presentación de la revista y el lanzamiento del I-IECSE en Rosario no sólo representaba la justeza de esta idea sino sobre todo la confirmación más clara de concretar una realidad que había alimentado en los peores tiempos un sentido de pertenencia y autoreconocimiento como grupo de intelectuales universitario.

Teníamos la seguridad [afirma Russovich] de hallar una coincidencia fundamental entre los universitarios de diversos sectores. Teníamos la certeza de que existía un interés común por el país, y de que la Universidad es el ámbito desde el cual y para el cual deben hacerse los aportes de que cada uno sea capaz. Los nombres de los integrantes del Consejo de Redacción y de los colaboradores de *Perspectiva Universitaria* son una prueba de que estábamos en lo cierto (Auyero, 1979, p. 72).

Por su parte, en su intervención la Dra. Barrenechea cuestionaría «el estancamiento y aún el retroceso que caracterizan los últimos tiempos» de la universidad y del estado de la educación en el país²⁰, rasgos de una situación

¹⁸ Un ciclo de charlas a cargo de los Dres. Héctor F. Bravo y Gregorio Klimovsky, y un par de cursillos a cargo de Luis A. Romero y Félix Marcos, conformaron el primer programa de actividades del instituto en Rosario. La Comisión Promotora estuvo integrada por el Dr. Germán Fernández Guizetti, Lic. Peter Lewis, Prof. Máximo Barocelli, Prof. Margot Bigot, Lic. Marta Muguierza, Dra. Dora Bellman, Lic. Edgardo Garbulsky, Lic. Mirta Taborda, entre otros.

¹⁹ «[...] la diversidad de las posiciones es la base de las coincidencias que permiten propuestas comunes. Sólo el diálogo amplio, con la participación de los protagonistas, permiten a la Universidad cumplir el papel que le corresponde. Cuál es y cuál debe ser ese papel es uno de los temas para ser discutidos. Pero los puntos en que todos coincidimos son, sin duda, la convicción de que la Universidad debe tener la máxima jerarquía científica y de que sus problemas son parte de la problemática general del país. Y siendo así, *Perspectiva Universitaria* no puede limitarse a la Capital Federal, tiene abiertas sus páginas para dar lugar a la palabra del interior del país» (*RPU*, n.º 6, junio, 1979, p. 42).

²⁰ «Un índice álgido de ese retroceso lo hemos visto en la últimas discusiones surgidas sobre la aplicación de la matemática moderna y del enfoque lingüístico estructural en otros niveles de la enseñanza. [...] Pensamos que para que se dé una Universidad dinámica y de acuerdo a las necesidades de una Argentina en desarrollo, la Universidad debe estar abierta al diálogo, a la colaboración de todos, a la selección de los mejores para constituir la y a la igualdad de oportunidades entre los que constituyen dicho cuerpo. [...] Para conseguir nuestro propósito

que difícilmente se resolverían sin libertad académica y sin pensamiento crítico.

Así, aquellas primeras formas de disidencia intelectual comenzaban a dejar paso, a una crítica cada vez más frontal y a una mayor intervención pública de los miembros de la revista, que se plasmaría a comienzos de 1979 en una serie de mesas redondas organizadas por el I-IECSE como las realizadas en el Centro Argentino de Ingenieros y en la Sociedad Central de Arquitectos (Auyero, 1979, p. 8). Sin embargo, a medida que la dictadura comenzaba a mostrar signos de desgaste, y paralelamente se ampliaban los límites de la disidencia, no sólo estos cambios se reflejarían en la revista sino también aflorarían las diferentes concepciones de universidad que en buena medida eran la expresión de las distintas lecturas del pasado universitario.

5. 1980-1984: De la denuncia abierta a la discusión del modelo de universidad

La segunda etapa de la revista que se inicia a fines de 1979, profundizará los rasgos antes mencionados, relegando a un segundo plano aquella preocupación original de avanzar en la discusión de un proyecto de universidad. La finalmente aprobada ley universitaria que hacía de las universidades un mero apéndice de las decisiones del Ministerio, y que legitimaba la persecución y discriminación ideológica a docentes y estudiantes, marcaría un punto de quiebre y un cambio de registro que podría caracterizarse de «testimonial». Esto es, cuando la fuerza de la denuncia no está solamente en la irracionalidad o arbitrariedad de la acción señalada, sino en la multiplicidad de individuos/grupos que dan cuenta, que testimonian que eso está pasando.

El tono decididamente propagandístico de la portada de un número elaborado exclusivamente con recortes periodísticos y fragmentos de entrevistas de la edición especial de noviembre 1979, expresa este cambio en la modalidad de intervención²¹. Lo que importaba transmitir no era sólo el rechazo a la ley sino su unanimidad y sobre todo la magnitud del mismo. Políticos de distintos partidos, gremialistas, asociaciones profesionales y personalidades intelectuales; todos conforman el amplio coro de testimonios que la revista quiere reflejar.

creemos que es necesario libertad académica, creación de un pensamiento crítico, sin miedo a la renovación de ideas» (Auyero, 1979, p. 72).

²¹ Pero ¿cómo? ¿Una revista sin artículos? ¿Sin colaboraciones especiales, sin primicias, sin textos inéditos? Sí. Una revista testimonio. Editorial. *RPU*, n.º 7, 1979, p. 8.

El cierre de la Universidad Nacional de Luján, al cual está dedicado el número siguiente; vuelve a poner en juego este recurso de mostrar la polifonía de voces²², y marca un punto de inflexión y de pasaje a un discurso de oposición abierta al régimen autoritario que reinserta la cuestión universitaria (ingreso restringido, cierre de carreras y arancel) en una crítica global a la gestión militar, pero muy especialmente a la vinculación de ésta con la política de apertura económica. La siguiente cita del editorial muestra este movimiento de pasaje:

Con todo lo grave que es en sí el cierre de la Universidad Nacional de Luján, lo más grave de todo es que no es un hecho aislado. Puede decirse que los acontecimientos de esa localidad, por la resonancia que alcanzaron, son como la punta de un iceberg, que destaca y resume una orientación global de la política educativa implementada por el Ministerio. Esta, en efecto, lejos de ser errática o caprichosa, como podría parecer para un observador superficial, está signada por tendencias bien definidas y lamentablemente coherentes. [...] Estos argumentos, sin embargo, no son exclusivos del Dr. Llerena Amadeo y se hacen explícitos en otras áreas conflictivas del quehacer nacional. Notoriamente desde Economía se decreta, bajo la falacia del «eficientísimo», el desmantelamiento de la producción nacional, particularmente la industrial, pero últimamente y por diversos caminos también la agropecuaria. Si la empresa estatal es deficiente, se la liquida (nunca se la mejora); si la industria nacional no puede competir con la de los grandes países desarrollados, se le crean condiciones aún más difíciles y por fin, se la deja morir (Editorial. *RPU*, n.º 8, 1980).

Pero el rechazo generalizado al cierre de la Universidad Nacional de Luján que refleja la publicación también pone de manifiesto otro espacio de posiciones respecto del modelo de universidad, diferente de lo que hemos llamado universidad de investigación y universidad para el desarrollo; y que emergerá nuevamente en la etapa de transición y normalización. Así, tanto el trabajo de Enrique Fliess (1980) como el de Emilio Mignone (1980), sitúan la creación de esta universidad en las discusiones de los años sesenta y setenta alrededor de las propuestas de descentralización de la UBA y en la necesaria articulación entre instituciones terciarias y universitarias. Para ellos, el modelo que encarna la Universidad Nacional de Luján se define y legitima en sus vínculos con la comunidad, por su aporte no ya al desarrollo en general sino a aquel recortado al espacio de lo local. Recordando su gestión como

²² La Universidad Nacional de Luján: El desarrollo de los hechos (cronología). *RPU*, n.º 8, abril, 1980.

rector Mignone, enumera las notas que marcan la identidad y singularidad de esta experiencia institucional.

La participación de la comunidad fue, durante mi rectorado, el principal factor de paz y estabilidad de la casa. Porque la sociedad en su conjunto es realista. *Los estudiantes y profesores aislados, van hacia la utopía política*. Quizás esto se advertirá cuando resulte demasiado tarde. Esta interrelación es, además la razón de la tenaz defensa que la UNLu ha encontrado en el medio (Mignone, 1980, p. 35) (las cursivas son nuestras).

La idea de universidad y autonomía que se desprende de la posición de Mignone, resalta por su contraste con la sostenida por José Luis Romero. Si para este último, el aislamiento o mejor dicho, el distanciamiento es un prerequisite o condición para el desarrollo de la capacidad creadora de la universidad; para el segundo, es esto lo que lleva a una «utopía política» entendida como un espacio irreal y ficticio de docente y estudiantes. Para Mignone es la sociedad en la expresión de la comunidad la que le debe dar sentido a la universidad. Es en el cierre de la brecha entre universidad y los sectores populares, que tomará cuerpo la verdadera función social de esta institución. Por eso no duda en afirmar que son éstas las razones que motivaron la clausura de la Universidad Nacional de Luján²³.

Pero será 1981, con la débil apertura que prometía el General Viola el momento en que el discurso de los políticos respecto de la universidad pero fundamentalmente sobre el rumbo del país, ocupará el centro de la atención²⁴. Una rápida mirada a las respuestas de esta encuesta, si bien resalta la coincidencia en la recuperación de la democracia, también es posible observar las diferentes visiones y estrategias que debía seguir una (en ese momento) futura normalización universitaria, y que luego se harían evidentes en la transición. La ocupación de Malvinas mostraría la ambivalencia y contradicciones de la clase política y de buena parte de la intelectualidad. En este sentido, la *RPU* no escaparía al repentino brote «patriótico» que siguió a este acontecimiento²⁵.

²³ «En otras palabras, un intento de acercar la Universidad al pueblo y facilitar el acceso a ella de los sectores más desprotegidos. ¿Es posible que sea ésta la razón real de una clausura? Estoy seguro, en todo caso, de que no será prolongada» (Mignone, 1980).

²⁴ Expectativa sobre la educación argentina. Contestan: Oscar Alende, Ricardo Molinas, Antonio Salonia, Víctor García Costa, Carlos Auyero, Héctor Masnatta, Héctor Agosti, Carlos Alconada Aramburú, Alfredo Bravo, Luis Etchezar, Ricardo Pérez y Edmundo Lafforgue (*RPU*, n.º 9, julio, 1981).

²⁵ Las Malvinas son argentinas. *RPU*, n.º 10, mayo, 1982.

La derrota militar y la acelerada descomposición del régimen abría la puerta de la transición a la democracia. Para la *RPU* esto supuso poner nuevamente en el centro del debate la forma futura que adoptaría la universidad y las condiciones necesarias para ese tránsito; modificando con ello la modalidad de intervención y el tipo de registro discursivo. El número doble 11/12 es ilustrativo de la divergencia de posiciones que tenía el campo universitario en formación a comienzos de los 80²⁶. La universidad durante el último gobierno peronista, la normativa más adecuada para la normalización, la idea de autonomía y los principales problemas a afrontar por el gobierno constitucional, son algunos de los tópicos que se desplegaron en términos de propuestas de acción en el período siguiente.

Por esta razón, vale detenerse en su análisis, ya que esos artículos muestran las distintas lecturas sobre el pasado universitario y cómo éstas de alguna manera comienzan a modelar un espacio de posibilidades y alternativas, que lejos de reflejar grandes coincidencias, ponen al descubierto la dificultad para reflexionar sobre esa historia reciente.

Complejos, conflictivos y contradictorios son algunos de los términos con que la literatura especializada ha caracterizado los años setenta en la universidad (Cano, 1985; Perez Lindo, 1985). Referencias casi siempre marginales y planteadas a propósito de otras cuestiones; marcan no sólo la dificultad del campo educativo para analizar las experiencias que se llevaron a cabo en este período, sino también la del conjunto del campo intelectual argentino, que recién en años recientes comienza a problematizar tibiamente esta temática.

Para el grupo de docentes e investigadores nucleados en torno a la *RPU*, la cercanía del fin de la dictadura a comienzos de los 80, puso en el centro del debate esta reflexión pretérita sobre la universidad, y la misma se canalizó alrededor de las medidas legislativas a tomar por el próximo gobierno y de las características del período de transición. Así, para un segmento no pequeño las experiencias relevantes a tomar en cuenta, y por ende a recrear, fueron las del período precedente hasta 1966. En estas perspectivas lo que pasó en los setenta aparece más como una interrupción, o mejor dicho, como un desvío en una senda que la universidad no debió alejarse. Tal vez sea

²⁶ La universidad en la transición: opiniones. Respuestas a tres preguntas sobre el rumbo que ha de seguir la Universidad argentina. Contestan: J. C. Raffo, H. Fernandez Long, J. Schiammarella, R. Alcalde, E. F. Mignone, Z. Lugones, R. Carranza, F. Escardo, J. Roulet, C. Coire y M. Winograd. El movimiento estudiantil habla de su inserción en la Universidad actual. Franja Morada, MNR, MN 15 de junio, MOR, Línea Universitaria Cristiana Humanista Argentina y JUP. (*RPU*, n.º 11-12, diciembre 1982 / enero 1983).

el pensamiento del Ing. Hilario Fernández Long, Rector de la UBA en aquel período, el que mejor refleja esta posición:

La ley universitaria que estaba en vigencia en 1966 reflejaba, a mi juicio, bastante bien el tipo de universidad que el país requiere. La autonomía, la libertad académica, y el gobierno propio elegido democráticamente, son algunos de los elementos esenciales que esa ley contenía.

La ley universitaria que se dictó con posterioridad, en el interregno democrático en que funcionó el Congreso, desdibuja un poco los lineamientos mencionados, a favor de subordinar la autonomía universitaria «a los intereses del país». Yo creo, por supuesto que la Universidad debe estar al servicio del país y del pueblo; pero la forma de hacerlo debe ser decidida por los propios integrantes de la Universidad, y no debe ser ni dictada, ni siquiera sugerida, por el poder político (Escardó, 1982, p. 16).

Otros en cambio, construyen un relato sobre el pasado desde una mirada fuertemente patológica, que se aproxima peligrosamente al discurso legitimador que los militares enarbolaron para justificar su intervención en 1976. En esta concepción, imposibilitada de percibir los matices y la complejidad, solamente ve en el trasfondo de los hechos y situaciones de aquellos años la transgresión a un orden, que aunque no se explicita parece ubicarse en el período pre-1966. La cita del Dr. Florencio Escardó (ex Vicedirector de la UBA), resulta en este sentido reveladora:

En el desorden y la rebeldía estudiantil que llegó al escándalo entre nosotros, no todo fue anarquía o revuelta; hubo un fondo de protesta contra la Universidad anquilosada. Hay que tener coraje de reconocerlo sin negar, que sobre un fondo sano, se instaló un desorden incalificable. Desorden que reveló, entre otras cosas, la fragilidad y debilidad institucional de la Universidad (Escardó, 1982, p. 31).

Esta teoría «del fondo sano», parte del supuesto carácter pasivo y neutro de la sociedad (y en este caso de la universidad); que se corresponde con una interpretación que explica el conflicto y el desorden, por el enfrentamiento entre dos facciones, que dirimen sus diferencias en el terreno de esa sociedad inerte. Así, refiriéndose a los concursos, Jorge Schiammarella (ex decano de Ingeniería de la UBA) pone de manifiesto esta mirada: «Debe tenerse en cuenta que las purgas efectuadas en el 66 por la extrema derecha de raigambre católica y la del 73 por la extrema izquierda de raíz leninista diezmaron los cuadros universitarios». No es extraño, entonces, que con pocas variantes este discurso haya hegemonizado los años de la transición y particularmente

aquella referida a la discusión sobre la violación a los derechos humanos. Quizás también en la cristalización (al menos momentánea) de estas ideas se encuentre algunas de las causas que aún obstaculizan la reflexión sobre esta etapa y las causas más profundas del golpe militar de 1976.

Ramón Alcalde, Emilio Mignone y Juan Azcoaga entre otros, desde distintos ángulos expresaron una posición intermedia, centrando su argumentación en lo que podría denominarse la teoría de la «universidad interrumpida». Para ellos es imposible entender el trayecto universitario abierto en 1973, si no se toma en cuenta las contradicciones internas del propio gobierno peronista y como éste condicionó las experiencias universitarias realizadas. Por ello, establecen un corte temporal entre la gestión de Cámpora y el último gobierno de Perón y su continuación con Isabel Perón. En un artículo anterior Juan Azcoaga refiriéndose al impacto de la inestabilidad política en la investigación científica, formulaba esta caracterización:

La descomposición del clima universitario a la que se aludió párrafos atrás, determinada por los ministros Ivanissevich y Arrigui, formó parte del vasto proceso de descomposición del ámbito gubernamental que se dio desde 1974 en adelante. Característica de la actuación de ambos ministros fue el cese de toda posibilidad de recuperación de la Universidad basada en sus propias fuerzas y la supresión de la Secretaría de Ciencia y Técnica que funcionó justamente hasta la designación de Ivanissevich en el Ministerio. [...] La liquidación de todo vestigio de esta coordinación, conjuntamente con la de la labor de la Secretaría de Ciencia y Técnica, fue subrayamos una parte principal de la labor de la «misión» (Azcoaga, 1977).

La Ley Universitaria sancionada durante la gestión del Dr. Jorge Taiana constituye para este segmento el intento más acabado de articular la tradición reformista de autonomía universitaria y los contenidos democratizadores del peronismo expresados en la idea de «universidad al servicio del pueblo». Sin embargo, y aunque descargan la mayor responsabilidad de la ruptura de este proceso a la intervención de Ivanisevich, no dejan de señalar las fuertes limitaciones y gruesos errores de los sectores internos de la universidad que lideraron el corto interregno camporista²⁷.

²⁷ Un balance en este registro es el aportado por Ramón Alcalde: «En este punto es donde veo el peor retroceso de la universidad 1966-1982 respecto de la universidad 1955-1966. Un examen prolijo haría muchas restricciones en esta caracterización global, por supuesto, y en primer lugar el intento 1973-1974, abortado por la intervención Ottalagano antes de que pudiera autocorregirse de errores muy evidentes. También habría muchas autocríticas que hacer respecto del período 1955-1966, como muchas cosas que rescatar del lapso 1943-1955, pero lo que no cabe duda es que *el peor momento* de las universidades nacionales es el que se inicia con la

Pero será la intervención del Dr. Julio C. Raffo, ex Rector de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (1984), en un número posterior de la revista quién polemizando con el resto de las representaciones enunciadas, aportará una lectura diferente del pasado que a quince años resalta por su claridad. En primer lugar, Raffo parte de la idea de que un examen de la experiencia universitaria iniciada en 1973, debe necesariamente diferenciar los siguientes niveles de análisis: a) los objetivos de la política universitaria del gobierno, b) las diferentes modalidades de ejecución que tuvo esa política, y c) los resultados obtenidos. De esta forma, si bien el primer nivel presenta un carácter único y global, que afectó a todas las universidades por igual; el siguiente permite dar cuenta de las particularidades de cada caso posibilitando articular los rasgos y características institucionales (antigüedad, gravitación política local, composición social, etc.) con los estilos de conducción y las acciones llevadas a cabo por los equipos de gobierno. Las numerosas, heterogéneas y hasta contradictorias experiencias universitarias son el resultado, nos recuerda el autor, de la convergencia de los aspectos mencionados y de los límites que imponía el contexto político nacional.

Desde esta posición, Raffo cuestionará tanto aquellos relatos que construyen una «leyenda dorada», que omite «la reflexión sincera sobre sus defectos, especificándose su gravedad y lugar»; como la igualmente reprochable «leyenda negra» que asocia todo el proceso universitario a la imagen de desorden y de la «Misión Ivanisevich». Por eso, nos dice que:

La reflexión sobre aquel período fecundo, complejo y conflictivo no puede realizarse a partir de la simplificación o la caricatura. Esto se ha intentado eligiendo algunos episodios o situaciones criticables en algunas Facultades, para erigirlos en «regla general». Se eligió así lo peor para proyectarlo sobre 23 universidades nacionales diferentes. Así procedió el Ministro Ivanisevich en su célebre discurso del 11 de septiembre de 1974. Fraguó fenómenos y generalizó otros que eran reales, todo ello para desnaturalizar la política universitaria que, por aplicación del programa votado el 11 de marzo, se venía impulsando desde el Ministerio de Educación (Raffo, 1984, p. 66).

Las *Pautas Programáticas del Frente Justicialista de Liberación (FREJULI)*, los objetivos para el sector educación del *Plan Trienal 1974-1977* y la *Ley Taiana*, son los puntos desde donde hay que comenzar ese examen de la política universitaria. Para el autor, lo que sintetiza esos documentos es el intento de pensar un modelo diferente alrededor de «la idea de integrar la

intervención dispuesta por Onganía» (cursiva del autor) (*RPU*, n.º 11, diciembre, 1982, p. 21).

universidad a la realidad nacional», desde principios «democráticos para su gobierno». Es cierto, que ésto no siempre se logró y que hubo deformaciones de esos postulados, pero no se puede ignorar el significado que tuvieron, porque (nos recuerda Raffo), si bien «no fueron *toda* la realidad, fueron *parte* de ella».

Mecanismos de cambio universitario como los que planteaban los objetivos enunciados, y que suponía una transformación en el sentido y misión de estas instituciones, no podría haberse llevado a cabo sin conflicto. Sin embargo, para Raffo dos elementos explican en parte las modalidades de ejecución y las formas que adoptó el conflicto: por un lado, la situación de las universidades de larga historia, dominadas por los sectores más tradicionales y donde la confrontación tuvo características más intensas; y las universidades nuevas que por su situación interna tenían mejores condiciones para avanzar e implementar acciones de cambio. Por otro lado, lo que considera un «error político» de algunos sectores de las conducciones universitarias, que como se refleja en la cita siguiente no puede atribuirse a un error «táctico» sino que la causa radica en la concepción del vínculo entre actividad académica y actividad política.

Hemos visto que entre los objetivos de la política universitaria estaba integrar la universidad a la realidad nacional y al compromiso de su transformación. Para esto hay, por lo menos, dos caminos posibles. Uno de ellos consiste en integrar la universidad a la realidad nacional, y específicamente a la realidad política y social, a través de su función natural. Será así mediante el estudio crítico de la realidad y sus problemas, proponiendo soluciones, promoviendo cultural y científicamente la comunidad que la integra y que la rodea, reafirmando la conciencia nacional y generando los conocimientos necesarios para enfrentar los problemas nacionales y encarar la transformación que el pueblo votó. *Lamentablemente hubo quienes, por urgencia o «inmediatismo» en la concepción política, impulsaron un vínculo diferente.* En esos casos, la relación de la actividad universitaria con las cuestiones políticas se hacía sin respetar la naturaleza específica de la actividad académica, sin atender a las limitaciones y modalidades que esa naturaleza imponía e, inclusive, sin atender a la lógica jurídica de la estructura institucional y a la jerarquía de las normas (Raffo, 1984, pp. 68-69) (las cursivas son nuestras).

La expresión en los hechos de esta concepción errada como medio de llevar adelante los objetivos transformadores se manifestaron a nivel de la vida cotidiana universitaria, y fueron aquellos aspectos que la mirada simplista adjudica a ese «desorden incalificable»²⁸.

²⁸ «Si proyectamos esa característica negativa a lo cotidiano de la vida universitaria,

El análisis de Raffo de alguna manera abonaría o confirmaría las hipótesis que tanto Silvia Sigal como Oscar Terán (1993) plantean hacia el final de sus trabajos, sobre los sucesos posteriores al período que ellos analizan. Esto es, que el cierre cultural operado en 1966 y la progresiva y acelerada radicalización política que caracterizaría los años 70', habría generado al interior de vastos sectores intelectuales, un movimiento de subordinación/ desplazamiento de la actividad académica a la actividad política. Asimismo, si nos hemos detenido, quizás en demasía, en el desarrollo de las distintas posiciones en el debate sobre el pasado reciente de la universidad, es porque consideramos que dichas discusiones muestran también aunque de manera indirecta, ciertas configuraciones y lecturas que como hemos mencionado hegemonizaron los primeros años de la transición democrática.

La última etapa de la revista es parte de una historia relativamente «más» conocida, que recorre la transición y normalización universitaria, y por tanto, exceden nuestro período de estudio. Sin embargo, vale la pena señalar que la recuperación de los espacios académicos e institucionales no significará un fortalecimiento de la RPU como canal de expresión de la nueva etapa; por el contrario, los últimos números reflejan hasta con cierta carga de impotencia, la imposibilidad de avanzar y concretar ese «gran debate sobre la universidad».

6. Reflexiones finales

Las heridas aún no cerradas que nos dejó la traumática experiencia vivida por la sociedad argentina durante la última dictadura, en cierta forma explican que hayan sido el accionar del Estado en todas sus manifestaciones (represiva, ideológica, económica, etc.) la tendencia casi mayoritaria de la investigación académica. Pese a lo importante de estos esfuerzos, —por cierto insuficientes—, poco se ha reflexionado y menos estudiado sobre las formas en que esta misma sociedad procesó —en su momento— el régimen

encontraremos que la relación de la Universidad con la cuestión política llegó a hacerse imponiendo el abandono de la actividad específica que integra a alumnos y profesores: el estudio y la investigación comprometidos con la realidad nacional. En aquellos lugares donde las asambleas impedían las clases cometíase este error. Siempre ha sido el pensamiento reaccionario quien sostuvo la incompatibilidad de la actividad académica con la actividad política: quienes suspendían clases para hacer asambleas sin continuarlas después, o recuperarlas, en los hechos confirmaban ese pensamiento de la reacción. Peor aún, estando el contenido de los programas integrados a los objetivos de transformación social y estudio crítico de la realidad, todo lo que impedía su cumplimiento impedía también aquella transformación y esa conciencia crítica» (Raffo, 1984, p. 69).

militar. La deliberada ambigüedad de esta formulación lejos de evitar una definición más precisa intenta dejar abierta a la indagación y caracterización de estos procesos, de las cuales la disidencia intelectual fue solamente una de sus manifestaciones.

En esta línea de análisis hemos preferido utilizar la noción de *disidencia* (y no de oposición o resistencia) para enfatizar un tipo de actitud que en los límites impuestos por la cultura del miedo, intentó articular diferentes expresiones de desacuerdo pero que difícilmente puedan ser asimilados a otras experiencias como la de los movimientos de derechos humanos, cuyos contenidos y estrategias de acción se caracterizaron efectivamente por una oposición y/o resistencia frontal al orden autoritario. No obstante, la actitud de disidencia intelectual que asumieron la *RPU* y los miembros de este grupo académico, nos permitieron explorar algunas de las maneras en que una parte de la sociedad procesó la experiencia dictatorial. En lo que sigue intentaremos desarrollar algunas reflexiones finales en torno a los tópicos que estructuraron este trabajo: las formas de disidencias, los modelos de universidad y las modalidades de intervención intelectual y las lecturas de la experiencia universitaria de los setenta.

Las formas en que la revista vehiculizó la disidencia resulta uno de los rasgos quizás más interesante, por cuanto ponen de manifiesto las distintas estrategias donde el registro discursivo y el uso de las distintas secciones de la publicación jugaron un papel central. Así, en la primera etapa la disidencia adoptó un registro periodístico donde el circuito de circulación de informaciones (relevamiento de noticias, entrevistas y conmemoraciones) actuaba como forma de denuncia más o menos velada, mientras que el cuerpo de la revista (sus artículos y ensayos) intentaba reflejar la reflexión sobre la universidad de este grupo. En cambio, la segunda etapa, cuando la revista pasa de estas formas de denuncia a la confrontación abierta y cuando la tensión cultural y política comienza a inclinar la balanza hacia ésta última, se refleja un transitorio relegamiento del debate universitario que retornaría a primer plano con la proximidad de la recuperación democrática.

La centralidad de los editoriales y en general el tono testimonial que asume la revista marcan el cambio de registro y de formas de comunicación. Si bien los sucesivos cambios en los modos en que se manifestó la disidencia expresan la propia evolución política nacional, la permanente intención de reflejar las distintas posiciones posibilitó cierta continuidad en su reflexión como intelectuales universitarios aunque variaran las formas de intervención.

En este sentido, resulta interesante señalar la estrecha relación entre las formas de intervención intelectual y los distintos modelos de universidad por cuanto expresan modos de entender la relación entre universidad y sociedad, y simultáneamente, el lugar que se autoasignan los intelectuales en la sociedad. Ciertamente, «la universidad centrada en la investigación», la «universidad para el desarrollo», «la universidad vinculada a la comunidad» o la «universidad al servicio del pueblo», delinear distintas maneras de entender un vínculo que oscila entre la necesaria distanciamiento y diferenciación de esta institución hasta aquellas que postulan la también necesaria subordinación a otras instancias o fines. Todas estas posiciones que muy genéricamente se estructuran alrededor del problema de la autonomía universitaria, conllevan a su vez una definición implícita o explícita de un tipo de intelectual. De tal forma, la mayoritaria oposición a la ley universitaria de la dictadura no ocultó las fisuras y tensiones de este otro debate, que por demás se reavivaría y profundizaría a comienzos de los ochenta. En última instancia, el pasaje de modalidades de intervención caracterizadas por un registro político-académico a otro más político en sentido estricto si bien dan cuenta de cómo los intelectuales universitarios ocuparon transitoriamente el lugar de catalizadores de la inexistente actividad política, por otro lado, tampoco dejaban de ocultar las distintas formas de asumir esa intervención pública sea como científico, técnico o intelectual clásico.

En buena medida, las continuidades y rupturas antes señaladas se vuelven comprensibles no sólo en el despliegue de ideas y concepciones sino también en la experiencia personal y la heterogeneidad política e ideológica de este grupo académico. Una rápida mirada a los colaboradores que pasaron por la revista resulta una muestra de este rasgo, y se manifiesta en un amplio espectro de posiciones político-pedagógicas de lo que podríamos llamar globalmente un reformismo sesentista (desarrollistas, científicistas, tecnocráticos, o de izquierda liberal según las categorías de Adriana Puiggrós) junto a algunos representantes como Mignone o Raffo más identificados, en términos generales con la experiencia universitaria de los 70'.

Si bien estas particularidades fueron parte constitutiva de esta propuesta, y el cual como vimos no impidió las tomas de posición política frente al régimen militar; nos parece que fueron las distintas lecturas sobre el pasado las marcaron las mayores diferencias internas. Quizás, este punto como ningún otro, nos marca las asignaturas pendientes de nuestra democracia y que hasta no hace poco, seguía interpretando los sesenta y setenta en la misma clave de lecturas que muy claramente expresan los distintos

colaboradores de la *RPU* a comienzos de los ochenta. La teoría del «fondo sano» y la «sociedad inerte», el «desvio de rumbo» de la universidad o la «universidad interrumpida» nos muestran ciertos núcleos de sentido que van más allá del intento de comprender el pasado universitario, y que por cierto nos hablan de la imposibilidad de reconstruir una memoria colectiva sobre la historia reciente. Por ello, resulta casi una excepción el esfuerzo analítico de Raffo que rechaza el simplismo de la leyenda dorada y la leyenda negra, para asumir las contradicciones de un período de la univesidad y del país que estuvo signado por la complejidad.

¿Por qué no tuvo continuidad esta experiencia que había atravesado toda la dictadura militar? Una respuesta posible puede que se encuentre necesariamente en el cambio de condiciones políticas. La revista desde su origen intentó referenciar a la «diáspora» de docentes e investigadores que siguió a la intervención. Con ello continuaba una estrategia que no es nueva en la historia de la intelectualidad argentina, y que tiene como antecedentes la revista *Imago Mundi* y las experiencias de grupos de estudios post-1966. Asimismo, la propuesta de un espacio abierto de discusión permitió en este sentido, servir de contenedor de diferentes y en algunos casos contradictorias posiciones, lo cual le posibilitaba un grado de legitimidad para intervenir «desde fuera» de la universidad sobre esta última. La recuperación democrática y la progresiva reinserción tanto de los miembros de la revista como de su público, marcaron a nuestro juicio los límites de esta experiencia, en la medida que ese objetivo del «gran debate sobre la universidad» se fue parcializando en cada facultad, departamento o carrera. Y también dejando al descubierto la fragmentación de perspectivas²⁹.

Por último, y retomando nuestro hilo inicial sobre las formas de disidencia intelectual, pensamos que esta aproximación a la experiencia de la revista nos permitió dar luz a un conjunto poco conocido de manifestaciones que en uno de los períodos más oscuros, intentó sostener algunos núcleos de la identidad universitaria. Pero esta constatación también nos remite a la

²⁹ Una tercera línea de análisis, que aunque no fue desarrollada en este trabajo nos parece que resulta interesante como hipótesis para pensar; es la referida a los cambios en las estrategias académicas que los distintos grupos o individuos que participaron en la revista, se dieron a comienzos de los 80. Si bien en su mayoría se reinsertaron en sus campos disciplinarios y carreras, algunos también contribuyeron a formar o fortalecer otros espacios de legitimación como pueden ser: la Academia Nacional de Educación y la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, o bien se incorporaron a la gestión universitaria (muchos fueron decanos en sus facultades) o como funcionarios del nuevo gobierno. Todos estos elementos también contribuyeron a debilitar, sobre todo el período democrático, la continuidad de la *RPU*.

pregunta: ¿ fueron eficaces esas formas de disidencia como la *RPU*? Hoy no estamos en condiciones de responderlo pero seguramente (como señala Altamirano) «no hubieran sido llevadas a cabo sin la ilusión de que se defendían cosas importantes». Sin embargo, profundizar en ellas quizás nos ayude a reconstruir un poco más ese pasado reciente y llenar el vacío que conecta aquellos años dolorosos con nuestro presente.

7. Referencias bibliográficas

- Altamiro, C. (1996). Régimen autoritario y disidencia intelectual: la experiencia argentina. In Quiroga, H., & Tcach, C. (Comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.
- Altamirano, C., & Sarlo, B. (1993). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Edicial.
- Auyero, C., et al. (1979, junio). Cinco preguntas sobre la Ley Universitaria. *Revista Perspectiva Universitaria*, (6).
- Azcoaga, J. (1977, septiembre). La investigación científica en la Universidad. *Revista Perspectiva Universitaria*, (3).
- Bauman, Z. (1995). *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Borricaud, F. (1990). *Los intelectuales y las pasiones democráticas*. México: UNAM.
- Carranza, R. (1977, abril). La legislación de tecnología en los contextos nacionales y en el internacional. *Revista Perspectiva Universitaria*, (2).
- Castellani, D. (1977, abril). El Ejército y la Universidad. *Revista Perspectiva Universitaria*, (2).
- Chartier, R. (1996). Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y pregunta. In *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Darnton, R. (1990). História intelectual e cultural. In *O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Escardó, F. (1982). La universidad en transición: opinones. Respuestas a tres preguntas sobre el rumbo que ha de seguir la Universidad argentina. *Revista Perspectiva Universitaria*, (11), pp. 16-31.

- Fliess, E. (1980, abril). La UNLu: razones para su defensa. *Revista Perspectiva Universitaria*, (8).
- Girbal-Blacha, N., Quatrocchi-Woisson, D. (1990). *Cuando opinar es actuar. Revistas Argentinas del Siglo XX*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- García Canclini, N. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. In Bourdieu, P. (Ed.), *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Hunt, L. (1995). Apresentação: história, cultura e texto. In *A nova história cultural*. São Paulo: Martins.
- Klimovsky, G. (1983, diciembre 1982 / enero 1983). Grupo de estudio y universidad de catacumbas. *Revista Perspectiva Universitaria*, (11-12).
- Klimovsky, G., et al. (1978, abril). La Universidad para la Argentina 2000. *Revista Perspectiva Universitaria*, (4).
- Kaufmann, C. (1997, julio). De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del «Proceso». *Revista Propuesta Educativa*, (16).
- Lugones, Z. (1977, abril). Desarrollo de la investigación científica y tecnológica. *Revista Perspectiva Universitaria*, (2).
- Mignone, E. F. (1980, abril). La UNLu: el revés de la trama. *Revista Perspectiva Universitaria*, (8).
- O'Donnell, G. (1983). *¿Y a mi que mierda me importa? Notas sobre la sociabilidad y política en la Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Estudios CEDES.
- O'Donnell, G. (1984). Democracia en la Argentina. Micro y macro. In Oszlack, O. (Comp.), *El «Proceso», crisis y transición democrática*. Buenos Aires: CEAL.
- Pallma, S. (1977, abril). Universidad: marzo 1976 / marzo 1977. *Revista Perspectiva Universitaria*, (2).
- Palti, E. (Comp.). (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sábato, H. (1996). Sobrevivir en la dictadura: ciencia sociales y la universidad de la catacumbas. In Quiroga, H., & Tcach, C. (Comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sidicaro, R. (1997). Consideraciones a propósito de las ideas del diario La Nación. In Wainerman, C., & Sautu, R. (Comps.), *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

- Raffo, J. C. (1984, enero-marzo). A 10 años de un experiencia universitaria. *Revista Perspectiva Universitaria*, (13).
- Romero, J. L. (1976, noviembre). Los problemas de la Universidad. *Revista Perspectiva Universitaria*, (1).
- Romero, J. L. (1978, septiembre). El ensayo reformista. *Revista Perspectiva Universitaria*, (5).
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: PuntoSur.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1993). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Terán, O. (1993). *Nuestro años sesenta*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Wainerman, C., & Sautu, R. (1997). *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Williams, R. (1986). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la Cultura*. Barcelona: Paidós.

POSFACIO

Carolina Kaufmann

Decíamos en el capítulo 1, que no resulta fácil el pretender historizar sobre aquellos jirones de un pasado cercano degradante. Pero la memoria cede, nos recuerda Nietzsche. Y la memoria histórica aporta sus argumentos y reflexiones. En algunos casos sólo se ha podido bordear los golfos del silencio, para decirlo con palabras de Vidal-Naquet; en otros serán grietas, en algunos, seguramente surcos; y lo que no nos queda duda, muchos interrogantes.

No sin atravesar caminos rípidos, este libro, ha seguido indicios que han permitido explorar y conectar algunas memorias históricas de ese pasado educacional reciente que -con distintas manifestaciones y matices- aún no ha dejado de latir. Su contenido, capítulos acotados de un proyecto más vasto, puede pensarse en términos modestos, como herramientas que faciliten el conocimiento de específicos aspectos de la historia educacional argentina en el campo de las universidades y de ciertos grupos académicos vinculadas a ellas. También puede pensarse en términos de futuros lectores de otras latitudes -dado que la publicación integrará una colección española-; para quienes los conocimientos de la historia educacional argentina contemporánea, les deparan múltiples conos de sombras. Y, finalmente los potenciales lectores, a los hoy jóvenes que no vivieron el período dictatorial. A todos ellos les ofrecemos este ventanal historiográfico por el que se asoman distintos haces lumínicos. Pero todos y cada uno de los potenciales lectores, no quedarán ajenos al conocimiento del carácter metódico y persistente que tuvo la acción represivo-educativa singularizada en ámbitos

concretos del espacio universitario durante la Dictadura. Dictadura que para muchos, aún hoy sigue nominándose como «dictadura militar». Para otros, el carácter de cívico-militar la dimensiona y la contiene. Si bien ella se autodenominó *Proceso de Reorganización Nacional*, nos permitimos nominarla simplemente; Dictadura. También nos permitimos excavar en algunas de sus fisuras, exponer sus sedimentos, esparcir sus «enseñanzas» en el plano educativo. Y muestras de lo que esta Dictadura «enseñó» se investiga en este tomo.

Vale la pena subrayar que deliberadamente se ha omitido abarcar todo el arco problemático y temático que el tema universidad ofrece. Y, obviamente, se ha investigado sobre un recorte espacial muy específico. En suma, se ha apelado a dar visibilidad a ciertos grupos académicos que operaron fundamentalmente en el área educativa de la región litoral. En definitiva, y volviendo a lo tratado en el capítulo 3, se ha pretendido diferenciar y desmontar la conformación de ciertos grupos académicos que no sólo trabajaron en la Dictadura -circunstancia que incluye un universo analítico mayor-, sino de profundizar en aquellos grupos que trabajaron para la Dictadura en el campo cultural. La investigación sobre estos grupos ha confirmado y superado nuestras hipótesis acerca de los mismos. Dicho con mayor precisión, el funcionamiento de los grupos académicos estudiados en el campo pedagógico argentino que «participaron» y/o «colaboraron» en tareas de «Reconstrucción/Reorganización Universitaria» no sólo lograron apoyos de grupos de interés, presión y de poder dentro y fuera de la Universidad enclaustrada, sino encontraron justificaciones y respuestas ideológicas en múltiples espacios sociales.

En definitiva, la dinámica corporativa interna, la concentración de poderes, el reforzamiento de los polos de poder, los feudos académicos, los patrones clientelísticos en la distribución de los cargos, la organización y defensa corporativa, la alineación ideológica con el régimen, las «convergencias cívicomilitares» que posibilitarían el reforzamiento del dispositivo pedagógico procesista en el ámbito universitario, la articulación de aparatos de control y finalmente los pactos de silencio, los libros desaparecidos (eufemismo que evoca a los miles de argentinos desaparecidos), son algunos de los ejes analíticos que direccionaron estas páginas.

Asimismo, en este tomo, se ha profundizado en fragmentos que hacen a la tarea investigativa en cuestión: militarización educativa, dispositivos de control y grupos ideológicos, canon dictatorial -en lo académico y en lo burocrático administrativo-; disidencia intelectual. Disidencia o grupos intelectuales en

posición crítica y/o de rechazo al modelo social y político prevaleciente, que dejaron oír sus voces en la Revista *Perspectiva Universitaria*, publicación que contó con contribuciones y circulación en el circuito universitario mayor. En el caso de Entre Ríos, y sólo a título ilustrativo, en un artículo que consta en el Nº 9 de julio de 1981 (pps.62-74), y en la sección *Lo que no debe volver a ocurrir*, se publica: «La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos» cuya autoría le pertenece a la docente Rosa María Pallma. En este artículo, se historiza la gestación de la citada Facultad y la decisión del Ministerio de Educación de clausurar la misma. Asimismo se recogen en tono crítico, las voces de rechazo a tales medidas y las reacciones adversas que se produjeron en Paraná a partir del momento en que se conoció el cierre de la Facultad de Ingeniería. Por otra parte, medios periodísticos nacionales como el diario *Clarín* se hicieron eco y documentaron la situación por la que atravesaba la UNER. Finalmente, se efectúan serios cuestionamientos e interrogantes acerca de los móviles que determinaron la supresión de la carrera del ámbito de la UNER. Otros ejemplos de este tenor podrían ser constatados en esta publicación universitaria.

Como quedó dicho en el caso de la Revista *Mikael*, subvencionada por el CONICET - tal como ha sido señalado-, contó con «colaboradores de todo el ámbito de nuestra Patria», pretendiendo proyectarse fuera del medio jurisdiccional de Paraná y aportando a la «tarea de clarificación» sin renunciar a «querer influir en la cultura de su tiempo», según se lee en sus páginas. A nuestro entender, esta publicación plasma de manera contundente, la fusión de un prédica confesional y militarizada en el seno mismo de su aparato discursivo. En él y a través de él, se delinea un «frente intelectual», un «reclutamiento de intelectuales», un «teatro de operaciones» también llamado Universidad, entre otras categorizaciones de las que se vale. Capítulo que deja abiertos caminos para seguir indagando.

Y, este capítulo inevitablemente nos instala ante ciertas visiones autocríticas sobre el rol de la Iglesia Católica en la Argentina especialmente durante la Dictadura. Autocríticas en cuanto a los «pecados de acción u omisión», ya fueron realizadas, por citar un caso, en abril de 2000 por monseñor José María Arancedo, obispo de la ciudad de Mar del Plata. De hecho, recientemente, el tono autocrítico se ha visto reforzado en el *Mea culpa* formulado por los obispos argentinos en el Encuentro Eucarístico Nacional reunido en la ciudad de Córdoba el 8 de setiembre de 2000. En este Documento la Iglesia Católica pide perdón por los «silencios responsables» y la «participación efectiva» de muchos católicos, tanto religiosos como

laicos, ante «posturas totalitarias que lesionaron libertades democráticas». Pedido de perdón que provocó reacciones críticas entre los organismos de derechos humanos y sectores de la sociedad, que interpretan este *mea culpa* como extemporáneo e insuficientemente explícito para puntualizar las *responsabilidades concretas* que le cupo a la Iglesia Católica.

En otro orden de cosas, nos permitimos enunciar, una vez más, la afirmación de Argumedo expuesta en el capítulo primero por la cual destaca que «La crisis de la educación de hoy no es sino la continuidad y la secuela del ‘terrorismo de estado’ de los años 70». Afirmación no ajena, por caso, al pasado/futuro del CONICET y a las unidades funcionales, esto es, institutos, programas y centros que de él dependen. De uno de esos institutos se ha investigado en este libro.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, y si bien no corresponde a la índole de este volumen el avanzar en el momento actual (setiembre de 2000), no puede soslayarse, tal como se ha suscitado en los últimos meses. La situación de crisis de legitimidad y de funcionamiento en el interior de las instituciones vinculadas a la investigación, y más precisamente referida al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), se ha potenciado y ha quedado en evidencia frente a la sociedad argentina. Ello se articula con la situación relacionada con la política científica impulsada por el actual gobierno nacional, la reforma científica que motoriza y los conflictos generados en torno al futuro del CONICET. Ello se debe a que deliberadamente nos hemos esforzado en no recurrir al presentismo histórico que selecciona y hace mención a aspectos concretos del presente remitiéndose al pasado, para buscar explicaciones -parciales- del presente. Hechos del presente que merecen un tratamiento específico profundo. Resta agregar que si bien la preocupación por debatir el futuro del aparato científico del país, es una problemática de larga data ya que viene discutiéndose desde hace unos años -en relación a ello y a modo ilustrativo, pueden leerse síntesis de las presentaciones realizadas en las Jornadas *¿Vale la pena resucitar la ciencia en la Argentina?*, publicadas en la Revista *Redes*, Volumen 2, Nº 3, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1995.

Como síntesis, conviene retomar los *Silencios inviados* sugeridos en el primer capítulo y reforzar el sentido primigenio de nuestra propuesta: que los silencios dejen de serlo. Que su estudio se torne *ineludible*. Que se corporicen, que se materialicen, que se establezcan los vínculos y articulaciones. En suma, que se alcance a reconocer el perfil y la médula de

aquellos «tiempos de oscuridad» que no fueron modelados por entidades abstractas, ni menos aún, sólo por sueños mesiánicos.

Seguimos sosteniendo que *desagregar* las tramas y dimensiones de los poderes universitarios en tiempos de oscuridad, puede significar un desafío metodológico vivificante y un aporte a la comprensión de ese pasado que sigue ofreciendo tantas vetas en penumbras. Resta agregar que este tomo aspira a impulsar nuevas investigaciones en caminos tan escasamente explorados por la historiografía educativa argentina. Es de esperar, es nuestro anhelo, que en el futuro próximo, se retomen los surcos y grietas de ese pasado educacional que merece ser escrito, recordado y superado.

Septiembre de 2000

página intencionadamente en blanco

SOBRE LOS AUTORES

Delfina V. R. Doval

Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva, Universidad Nacional de Entre Ríos, Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de Historia Social de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

Cristina Godoy (fallecida)

Licenciada y Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Fue docente e investigadora en Teoría de la Historia en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Carolina Kaufmann

Doctora por la Universidad de Valladolid. Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva, Universidad de Entre Ríos, Profesora y Licenciada en Filosofía. Docente e investigadora del Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, Argentina. Directora del Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR-UNR) (www.hear.unr.edu.ar).

Claudio Suasnábar

Doctor en Educación por la FLACSO-Argentina, Licenciado en Educación. Docente e investigador en Política y Legislación de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

página intencionadamente en blanco

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheit.com

LIBROS

- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenheit.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: Fahrenheit.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*. Salamanca: Fahrenheit.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca: Fahrenheit.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenheit.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: Fahrenheit.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: Fahrenheit.
- 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*. Salamanca: Fahrenheit.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Fahrenheit.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: Fahrenheit.
- Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: Fahrenheit.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: Fahrenheit.

REVISTAS

Foro de Educación

(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación

(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado

(www.elfuturodelpasado.com)

Los textos que componen este primer tomo de Dictadura y Educación constituyen, sin duda, un aporte importante a la comprensión de una época poco trabajada por la historiografía educativa argentina. La última dictadura argentina (1976-1983). A través de sus páginas, este libro pretende dar visibilidad al accionar que tuvieron algunos núcleos académicos universitarios durante esa época.

Los capítulos que integran este volumen ahondan en las dificultades y potencialidades de investigar la historia de la educación argentina de los años dictatoriales. Se analizan en ellos las tendencias ideológico-pedagógicas que buscaron controlar la generación, uso y distribución de los dominios de saber.

El estudio se centra fundamentalmente en distintos grupos académicos conformados en torno a la región litoral (Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Rosario), profundizándose en el terreno de las responsabilidades intelectuales que les cupo a cada uno. Asimismo, se investigan los procesos de militarización educativa durante la Dictadura. El presente libro, que forma parte de la colección Historia de la Educación Latinoamericana, pretende contribuir a la recuperación de la memoria intelectual de aquellos años.