



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN

EDUCACION

**TITULO: POLITICAS, ELITES INTELECTUALES Y DISCURSOS EN LA
CONSTRUCCION DE LA UNIVERSIDAD EXCLUYENTE. EL CASO DE LA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (1976-1983)**

AUTOR: MÓNICA L PASO

DIRECTOR: DR. DANIEL LVOVICH

FECHA: 20 DE SEPTIEMBRE DE 2012

**A la memoria de Nicolás Paso, mi padre y de Julia Silber, mi maestra y
amiga**

RESUMEN EN CASTELLANO

Esta investigación tuvo como meta reconstruir la trama de políticas, actores y discursos participantes en la re-estructuración autoritaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última dictadura cívico-militar extendida entre 1976-1983, con particular interés en analizar las estrategias articuladas para configurar los claustros docentes y en establecer su relación con la construcción de un proyecto de universidad excluyente. Se partió de una hipótesis que sostiene que la definición de líneas de política dirigidas a excluir /incluir a ciertos actores y discursos de los dispositivos pedagógicos constituyó un componente sustantivo de la política universitaria dictatorial. Complementariamente, se conjeturó que la participación de grupos de intelectuales en tareas de gestión, coordinación e ideológicas, resultaba un factor crucial para materializar las líneas de acción del Estado militarizado. Se realizó un estudio de caso desde una metodología que valoriza la contextualización histórica y combina el análisis diacrónico y sincrónico para vincular los acontecimientos con procesos de más larga duración. Producto de la investigación, se pudo describir la estructura y dinámica de la gestión de la FaHCE y la urdimbre de actores e instituciones que convergieron en la reorganización autoritaria en distintas etapas. Se identificaron algunos discursos y tendencias ideológico-pedagógicas que se coaligaron con matrices del pensamiento militar para fundamentar y legitimar programas de acción y medidas de política. Se estudiaron las estrategias utilizadas para configurar los claustros docentes, ahondando especialmente en el diseño, resultados y procesos opositivos a la política de cobertura de cargos docentes por concurso enmarcados en la ley 22.207/80.

SUMMARY IN ENGLISH

This research aimed at reconstructing the fabric of policies, actors and discourses participating in the authoritarian re-structuring of the School of Humanities and Sciences of Education (SHSE) of the National University of La Plata during the last civic-military dictatorship between 1976 and 1983. Its main interest was to analyze the strategies that were articulated to shape the faculty and to establish its relation with the construction of an excluding university project. This work departed from the hypothesis that the definition of policy lines addressed to include/exclude certain actors and discourses of pedagogic devices constituted a substantive component of dictatorial university policy. In a complementary way, it was speculated that the participation of intellectual groups in administration, coordination and ideological tasks resulted in a crucial factor to materialize the lines of action of a militarized State. A case study was developed from a methodology that values historical contextualization and that combines diachronic and synchronic analysis to relate events with processes of longer duration. As a result of the research, it was possible to describe the structure and dynamics of SHSE administration and the weaving of actors and institutions that joined in the authoritarian reorganization at different stages. Some discourses and ideological-pedagogic tendencies were identified. These discourses and tendencies were allied to military thinking to give foundation and to legitimate programs of action and policy measures. The strategies utilized to figure out faculty staff were studied deepening the analysis on the design, results and processes opposing the policy of teaching positions through selection process under the law 22.207/80.

AGRADECIMIENTOS

En el proceso de hacer esta tesis me han acompañado colegas, amigos, familiares y miembros de las instituciones por las que transité en mi formación de post-grado y en la investigación. Sin su escucha, estímulo y sugerencias no hubiera sido factible sostener el esfuerzo ni adentrarme en los vericuetos de la historia que expongo.

Mi profundo agradecimiento a Julia Silber a quien tuve la fortuna de conocer a poco de recuperada la democracia, encuentro que fue un punto de inflexión en mi vida académica. Su enorme generosidad me permitió acceder a un espacio de formación y de docencia y, años más tarde, iniciarme en la investigación en su equipo en el marco del Programa de Incentivos, ambos en la FAHCE –UNLP. Fue en el cruce de mi experiencia como estudiante de Ciencias de la Educación durante la dictadura con las preocupaciones de Julia por construir la historia y mantener viva la memoria de ese período, que orienté mis interrogantes hacia la universidad pública excluyente. Su temprana partida ha dejado un vacío irreparable.

Mi enorme gratitud al Dr. Daniel Lvovich, mi director, con quien tuve el gusto de cursar un Seminario que me ayudó a articular un conjunto de ideas que venían macerándose en otros espacios curriculares de la Maestría en Ciencias Sociales y que hicieron que pensara en él como orientador de mi trabajo. Fue una certera elección y, ya en plena elaboración de la tesis, su comentario agudo, preciso, profundo en su sencillez, su lectura comprometida y atenta a los detalles, aligeraron la carga en cada etapa. Le agradezco también a Daniel, su incitación a volver al trabajo cuando algunos avatares de la vida me distrajeran de la meta. He aprendido mucho de él.

También deseo agradecer a mis compañeros del grupo de investigación de la FAHCE, siempre dispuestos a compartir hallazgos empíricos y teóricos, a sostener discusiones estimulantes. Mi tesis le debe mucho a todos y cada uno de ellos.

Mi gratitud hacia el personal no docente de Mesa de Entradas y de Personal de la FAHCE, que buscaron afanosamente expedientes inhallables y me hicieron lugar durante muchos meses en su oficina, haciéndome sentir como en casa. Gracias, también, al personal de la Hemeroteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, por su predisposición y amabilidad que hicieron agradable mi buceo en viejos periódicos.

Un agradecimiento especial a mi hija Luciana por su paciencia para convivir con una mamá tesista un tiempo lo suficientemente largo como para, entretanto, haberse convertido en una mujer.

INTRODUCCIÓN

1. Delimitación del problema	10
2. El estado de la cuestión	13
3. Perspectiva teórica e historiográfica asumida	21
4. Objetivos de la investigación	42
5. Metodología y diseño de la investigación	43

CAPÍTULO 1: LA TRAMA DE LA RE-ESTRUCTURACIÓN AUTORITARIA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNLP (1976-1978)

Consideraciones iniciales	47
1. La UNLP entre el tercer gobierno peronista y el inicio de la dictadura	50
2. La UNLP durante el primer año de la dictadura militar	53
3. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en los primeros meses del régimen militar	59
4. La gestión del interventor militar: observación y vigilancia jerárquica	70
5. El primer decano civil de la FaHCE: gestión del neo-tomista Omar Argerami ..	72
Conclusiones preliminares	85

CAPÍTULO 2: LA DINÁMICA INSTITUCIONAL ENTRE 1978 Y 1981: POLÍTICAS, ACTORES Y DISCURSOS QUE CIMENTAN EL ORDEN AUTORITARIO

Consideraciones iniciales	91
1. El segundo decano civil de la FaHCE: gestión del historiador Exequiel Ortega.	94
.....	
2. Las estrategias para el mantenimiento y la renovación de la planta docente: profesores “extraordinarios” y advenedizos.	98

3. La adecuación de los planes de estudios: la vuelta a la cultura grecolatina y al perfeccionamiento de la persona	101
4. El rol del Departamento de Ciencias de la Educación en la gestión de políticas y en la bienvenida a la pedagogía de los valores	104
5 El rol del Departamento de Historia en la disseminación del nacionalismo territorial	113
Conclusiones preliminares	116

CAPITULO 3: LA LEY UNIVERSITARIA DE LA DICTADURA MILITAR: ALTERNATIVAS DE SU CONSTRUCCIÓN, LEGITIMACIÓN Y PROCESOS CONTESTATARIOS (1978-1982)

Introducción.....	120
1. La ley universitaria: escenarios, condiciones y actores de su configuración	123
2. La elaboración del anteproyecto de ley y las estrategias de legitimación: protagonistas y argumentos	135
3. La sanción de la ley universitaria y los primeros pasos del cronograma de normalización de las instituciones.....	151
4. La oposición a la política universitaria: escenarios, actores y argumentos ..	155
A modo de conclusión	162

CAPÍTULO 4: LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE NORMALIZACION DE LOS CLAUSTROS DOCENTES: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DE LOS CONCURSOS DE LA LEY 22.207. ANÁLISIS DE CASOS

A modo de introducción: algunas precisiones en torno al tema de estudio.....	167
1. La política de <i>normalización</i> en la UNLP: su contexto de producción nacional y local	170
2. La política de “normalización” del claustro docente en la FaHCE	182

3. Los concursos de la ley 22.207 en el Departamento de Ciencias de la Educación.	
Análisis de casos.....	194
Reflexiones finales	217
CONCLUSIONES GENERALES	224
BIBLIOGRAFÍA	235

Índice de cuadros

Cuadro N° 1 Comisiones de la FaHCE-UNLP creadas en 1976	62
Cuadro N° 2 Cargos y profesores de la FaHCE confirmados en 1977	78
Cuadro N° 3 Consejos asesores del decano entre 1978- 1981	97
Cuadro N° 4 Concursos llamados en la FaHCE -ley 22.207/80	183
Cuadro N° 5 Concursos del DCE: cátedras, jurados y resultados	195

Introducción

1. Delimitación del problema

La investigación que presentamos pretende ahondar en las políticas de reestructuración autoritaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante FaHCE y UNLP respectivamente) ahondando particularmente en el significado de las medidas tomadas para la configuración, disciplinamiento y control de los claustros docentes y su relación con la construcción de una universidad excluyente asociada con el proyecto político de la última dictadura cívico- militar.

Desde una perspectiva que busca comprender las complejas relaciones entre las políticas universitarias centrales y la agencia de los grupos integrantes de la universidad, nos proponemos reconstruir tanto la dinámica y resultados de tales procesos como el papel jugado por las elites intelectuales locales en el diseño, legitimación y orientación de las decisiones atinentes a la reorganización autoritaria de los claustros docentes. Partimos de una hipótesis que sostiene que las operaciones destinadas a configurar el perfil del cuerpo de profesores fueron un punto nodal del proyecto académico dictatorial, a partir de la virtualidad que la mediación pedagógica tiene para influir en otras dimensiones de la práctica educativa sobre las que se pretendía intervenir para moldear el orden universitario excluyente.

La construcción del objeto de indagación progresó desde un interés limitado a interrogar los concursos docentes de la dictadura militar, que llamaron nuestra atención por los conflictos que suscitó esta herencia durante la normalización democrática. El trabajo de archivo y el dialogo con fuentes teóricas e historiográficas, nos permitió inscribir esa medida puntual y formular preguntas más amplias. Retomando las ideas de investigadoras que han coincidido en señalar que un rasgo saliente del proyecto dictatorial era la pretensión de instalar un discurso único (*Pedagogías restrictivas*, al decir de Southwell y *unicidad pedagógica*, en términos de Kaufmann) en reemplazo del pluralismo de ideas, nos formulamos preguntas relativas a las condiciones de

producción de tal proyecto. Al respecto, conjeturamos que la definición de líneas e instrumentos de política orientados a excluir /incluir actores y discursos de los dispositivos formativos y curriculares resultan elementos sustantivos así como la existencia de actores en el microespacio institucional con disposición para manufacturar tal re-estructuración. La relevancia que le atribuimos a este estudio está dada por la posibilidad de reconstruir las peculiares formas de procesamiento de las políticas universitarias por parte de actores institucionales en un ámbito que, aun compartiendo rasgos comunes con otras universidades, tiene una historia singular que le confiere especificidad. Por otra parte, la participación de un segmento de la sociedad civil, el de los académicos, en tareas de gobierno y curriculares requeridas para el desarrollo práctico del proyecto autoritario, si bien ha sido tangencialmente abordada en investigaciones locales, es ahondada a la luz de nuevos aportes empíricos. En esa interfaz compleja que vincula políticas, actores, intereses y proyectos situamos nuestra indagación y describimos el encuadre legal, ideológico y la implementación de medidas específicas (purgas, selección por “antecedentes”, promoción, confirmación y sustanciación de concursos docentes, cargos honoríficos) relacionando cada una de ellas con agendas de política universitaria general y local así como con procesos de gestión institucional y discursos legitimadores del nuevo orden. En ese marco argumentativo abrimos tres líneas de indagación.

1) Un **primer núcleo de interés** se orientó a conocer los factores que fueron determinantes para situar a sujetos y grupos académicos en posiciones de gestión de las políticas autoritarias a partir del golpe de Estado y el grado de continuidad /discontinuidad con el periodo inmediato anterior al asalto al poder. Tal interrogación reconoce que un rasgo que singularizó a las universidades fue el rápido traspaso de la gestión a manos civiles después de breves intervenciones directas de militares. En tal sentido, nos interesó comprender los lazos sociales, intelectuales y académicos que median las relaciones entre un segmento de intelectuales que asumen protagonismo en la instrumentación de la política institucional de la FaHCE y el poder militar,

asumiendo que, más allá de los individuos cooptados por el Estado militarizado, es preciso reconocer la urdimbre de relaciones y formas de apoyo al poder militar así como la participación de *grupos de elite* en el seno del aparato de Estado

2) Un **segundo núcleo de indagación** focalizó las relaciones entre la universidad y el Estado mediadas por el carácter autoritario del régimen político. Nos interesó profundizar las relaciones entre coerción y consenso en la producción de la política universitaria explorando tanto las dimensiones represivas que permearon la vida institucional cuanto la labor ideológica de producción y propagación de discursos dirigidos a producir conformidad con el proyecto de universidad excluyente y con claustros docentes configurados desde parámetros moralizantes, disciplinantes y fundados en la discriminación ideológica.

3) Un **tercer núcleo de indagación** procuró analizar los procesos de definición, estructuración y consolidación del cuerpo docente en el proyecto universitario dictatorial y reconstruir las modalidades de selección, vigilancia y control de los profesores y, por añadidura, de exclusión e inclusión, autorización/ desautorización de discursos formativos. Más específicamente, nos interesó analizar las prácticas de conformación del cuerpo docente desde una clave de lectura que pusiera en relación las condiciones de producción de la política universitaria con los procesos institucionales de selección, con miras a comprender de qué modo, a través de qué normas y procesos se establecieron y legitimaron criterios para incluir y excluir a los actores en el dispositivo pedagógico.

En el marco de las preocupaciones antes señaladas, iniciamos un rastreo de antecedentes con el fin de poner en diálogo nuestras inquietudes con producciones teóricas e historiográficas y reconocer el grado de avance y las perspectivas de investigaciones centradas en problemas afines al nuestro. A dar cuenta de tal incursión dedicamos el siguiente apartado

2. El estado de la cuestión

Esta investigación se inscribe en un campo de estudios que delimita su objeto en una interfaz entre universidad/política educativa/dictadura, que se caracteriza por una rica producción desarrollada desde enfoques teóricos y metodológicos plurales. No se hará una mención exhaustiva, más bien se pretende dar cuenta de algunas líneas de indagación que nos señalaron el camino y aportaron elementos para contornear la propia mirada y reconocer vacíos historiográficos en los cuales inscribir la contribución personal.

Un primer grupo de trabajos insoslayables procede de los estudios de la política educativa general y universitaria en particular y, dentro de estos, los acotados al periodo dictatorial. Se hará una mención panorámica dado que algunas de estas producciones conforman la perspectiva teórica de nuestra tesis, que desarrollamos más adelante. El trabajo más clásico fue efectuado en el marco de la FLACSO en la época de la transición democrática por Tedesco, Braslavsky y Carciofi, (1983) con la finalidad de formular políticas en el marco del nuevo Estado de derecho y aportó un primer balance de la herencia dictatorial que articuló las dimensiones pedagógica, curricular e institucional con la política del Estado autoritario, marcando el rumbo de las indagaciones posteriores¹ En los primeros años de la post-dictadura nuevos trabajos enriquecieron las conceptualizaciones, entre ellos los de Braslavsky,1985; Tiramonti, 1989, Braslavsky y Krawczyk;1988 que identificaron los componentes que singularizaban a la política educativa dictatorial². Por la misma época, Pérez Lindo (1985) en un trabajo comprehensivo sobre las relaciones entre Universidad, política y sociedad interpretó los alcances de la política universitaria dictatorial desde una clave que enfatizaba sus objetivos explícitos e implícitos y se interrogaba por el modelo universitario propugnado; dos décadas después, inscripto en una historización general

¹ TEDESCO, J C; BRASLAVSKY, C y CARCIOFI, R *El proyecto educativo autoritario Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO, 1983

² BRASLAVKY, C (1985) *La situación educativa heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico*. IRICE, Rosario, 1985; TIRAMONTI, G *¿Hacia donde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989; BRASLAVSKY, C y KRAWCZYK, N *La escuela pública*. Cuadernos de FLACSO Buenos Aires, Miño y Davila, 1988

de las universidades Buchbinder (2005) abordó lo ocurrido en la dictadura destacando los componentes represivos, de control político e ideológico y los planes de achicamiento, redistribución matricular, expropiación de la investigación y la política de reorientación curricular de las carreras analizando, además, algunos instrumentos y resultados de las políticas³. Avanzado el siglo XX pueden citarse trabajos como el de Mignone (1998) que analizó la urdimbre normativa del Estado autoritario y el de Palamidessi (1998)⁴ que ofreció un análisis estructural de la política educativa. Ya en el nuevo milenio, en un campo que ha visto multiplicarse las indagaciones, hay trabajos que ahondan en facetas específicas de la política dictatorial como el de Pineau (2006) que interpreta la política educativa dictatorial a partir de la combinación de dos estrategias, la represiva y la discriminadora; Rodríguez y Soprano(2009) que focalizan las políticas universitarias diseñadas e implementadas por las universidades en relación con las gestiones ministeriales; Gudelevicius (2010) que aborda lo ocurrido durante el primer año de gestión educativa dictatorial⁵. También es relevante citar un conjunto de producciones articuladas temáticamente en torno a las tendencias filosóficas e ideológico-pedagógicas subyacentes a la política educativa dictatorial, como el nacionalismo católico y vertientes espiritualistas-hispanistas, destacándose los trabajos de Kaufmann y Doval (1996,1999), Filippa (1997) y los más recientes de Dono Rubio y Lazzari (2009) y Rodríguez (2010 y 2011) Cabe agregar a los ya nombrados un trabajo

³ PEREZ LINDO, A *Universidad, política y sociedad* Buenos Aires, EUDEBA, 1985; BUCHBINDER, P *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

⁴ MIGNONE, E *Política y universidad .El estado legislador*. Buenos Aires, Lugar editorial, 1998; PALAMIDESSI, M (1998) “La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983): una caracterización estructural” En *Versiones* , UBA, Buenos Aires, 1998

⁵ PINEAU, P “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura militar (1976-1983)” En PINEAU, P; MARIÑO, M; ARATA, N y MERCADO,B (2006) *El principio del fin .Políticas y memorias de la educación en la ultima dictadura militar*. Buenos Aires, Colihue; RODRIGUEZ,L y SOPRANO, G “La Política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)” *Nuevo mundo nuevos mundos* (En línea) Cuestiones del tiempo presente, 2009; GUDELEVICIOUS, M “Un balance de la política educativa implementada durante el primer año del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional” CD Room. V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Universidad de General Sarmiento, 2010

de Rodríguez Soya y Salinas (2005) en el que relevan el papel de la iglesia en la dictadura, particularmente la visión de la universidad de Octavio Derisi y su grupo⁶.

Otros trabajos se articulan en torno a los significantes dictadura y cultura, entre los cuales pueden citarse los que permiten pensar el entramado entre políticos, militares y académicos en escenarios como la universidad, los medios y otros ámbitos culturales: Avellaneda, 1986; Cardoso, O; Ciancaglini, S y Seoane, M, 1996; Invernizzi y Gociol, 2002; Invernizzi, 2005.⁷ Por último, destacamos otro grupo de producciones cuyo eje temático es la exploración de conflictos, coincidencias, disidencias y resistencias en el periodo dictatorial, entre ellos Suasnabar, 2001; Buchbinder y Marquina, 2008; Rodríguez, 2011; Dono Rubio y Lazzari, 2009.⁸

Adentrándonos más específicamente en nuestro tema, recuperamos aportes del campo de estudios sobre universidad y dictadura, que cuenta con una ingente cantidad de indagaciones que anclan su mirada en los procesos político-educativos, institucionales, curriculares y pedagógicos durante la última dictadura cívico-militar. Una línea pionera en este campo es liderada por Carolina Kaufmann de la Universidad

⁶ KAUFMANN, C y DOVAL, D *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1996; KAUFMANN, C y DOVAL, D *Paternalismos pedagógicos*, Rosario Laborde editor, 1999; FILIPPA, N. Educación personalizada y dictadura militar en Argentina (1976-1983) Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Juan, 1997; DONO RUBIO, S y LAZZARI, M “Conflictos y tensiones en la política educativa argentina durante la última dictadura militar. El impacto del nacionalismo católico”, 2009; RODRIGUEZ, L “Los católicos y la educación durante la última dictadura militar. El caso del ministro Juan R Llerena Amadeo (1978-1981) V Jornadas de Trabajo sobre Historia reciente, UNGS, 2010; RODRIGUEZ, L *Católicos, nacionalistas y políticas educativas. 1976-1983* Rosario, Pro-historia, 2010, RODRIGUEZ SOYA, G y SALINAS, Y “Universidad y dictadura. La educación universitaria argentina en el periodo 1976-1983” Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2005

⁷ AVELLANEDA, A *Censura, autoritarismo y cultura Argentina 1960-1983*. Buenos Aires, Centro Editor de America Latina, 1986; CARDOSO, O; CIANCAGLINI, S Y SEOANE, M *Los archivos de la represión cultural* Buenos Aires, Clarín digital, 1996; INVERNIZZI, H Y GOCIOL, J *Un golpe a los libros. Represión en la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, EUDEBA, 2002; INVERNIZZI, H. *Los libros son tuyos. Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires, EUDEBA, 2005.

⁸ SUASNABAR, C “Revista Perspectiva Universitaria. Voces disidentes en dictadura” En: KAUFMANN, C (Dir.) *Dictadura y Educación Tomo I*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001; BUCHBINDER, P y MARQUINA, M *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino. 1983-2008*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008; RODRÍGUEZ, L “Coincidencias y conflictos entre funcionarios del proceso. El caso del Ministerio de Educación. Entrepasados. Revista de Historia, 2011

Nacional de Entre Ríos y acoge a investigadores de otras universidades desde un abordaje que coaliga historia educativa reciente, grupos académicos y tendencias ideológico-pedagógicas y posee gran virtualidad para captar los nexos entre universidad, política y grupos de poder.⁹ De ese conjunto resultan de interés para nosotros las que intentan desentrañar la conformación y el papel de grupos académicos que ocuparon lugares estratégicos en instituciones universitarias y tuvieron responsabilidad en la definición e implementación de políticas que expresaron al proyecto autoritario. En ese marco Kaufmann (2001 y 2003) y Kaufmann y Doval (1997) ponen de relieve la relación entre grupos académicos de interés y Estado autoritario asumiendo que una de las condiciones de producción de la política educativa del régimen de facto fue la alianza entre ciertos intelectuales y militares y articulando una mirada sobre los grupos académicos que asumieron tareas sustantivas para la definición e implementación de la política institucional. En esta línea, Doval (2003) aporta un estudio de caso de singular interés, al examinar las líneas directrices de la gestión de la Universidad Nacional de Rosario durante el régimen de facto y describir las medidas de política tomadas en la Facultad de Filosofía y Letras, entre ellas las relativas a la formación de grupos académicos de elite con el fin de configurar enclaves de investigación y docencia en tanto dispositivos de saber- poder para propagar el discurso pedagógico oficial.¹⁰

Otro argumento de la línea de Kaufmann y Doval (1996) que resultó muy potente para nuestro trabajo plantea que la coalición académico- militar favoreció la interpenetración mutua entre un discurso pedagógico de raigambre teológico-perennialista y el discurso castrense, a partir de una cercanía basada en una común matriz reaccionaria. Los análisis efectuados profundizan en distintos aspectos

⁹Algunas de las publicaciones son la siguientes: KAUFMANN, C y DOVAL, D. 1996 op cit; KAUFMANN, C y DOVAL, D, 1999, op cit ; KAUFMANN, C. (Dir)) *Dictadura y educación. Tomo I Universidad y grupos académicos (1976-1983)* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001; KAUFMANN, C. (Dir) *Dictadura y educación. Tomo II Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.

¹⁰ Véase también TRINCHERI, A “Las tinieblas en la universidad .El adelantado proceso en el Comahue”. En Kaufmann, 2003, op. cit

(dispositivos de vigilancia, censura, formación docente, entre otros) que develan la forma en que el personalismo perennalista de inspiración tomista que liderara Víctor García Hoz, se posicionó como la ideología pedagógica predominante para sustentar la política educativa autoritaria.

En un clima intelectual que propició la constitución de la universidad en objeto de investigación, los investigadores de la UNLP sumaron aportes a este campo. Pueden señalarse historias abarcativas de los 100 años de la UNLP (Barba, 2005; Zarrilli, Gutiérrez y Graciano, 1998)¹¹, estudios de espacios académicos particulares (Finocchio, 2001), recopilaciones de fuentes y resoluciones del periodo dictatorial (Pessaq y otros, 1987; Coronato y Lucchini, 2001; Iturmendi y Mamblona, 2005)¹², investigaciones sobre políticas universitarias específicas del periodo (Rodríguez y Soprano, 2011)¹³ De este universo heterogéneo reseñamos solo algunos trabajos que temáticamente resultan más pertinentes para los debates en que se inscribe nuestra indagación.

Soprano (2010) ha estudiado los liderazgos y grupos académicos de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo del UNLP desde una mirada que, sin desconocer las tensiones en la relación entre Estado y universidades nacionales durante el primer peronismo, sale al paso de las interpretaciones consagradas y muestra que existieron grupos académicos que participaron en el diseño de políticas públicas. Esta mirada cuestiona la idea de un Estado homogéneo y monolítico reconociendo que las agencias estatales son habitadas tanto por dirigentes como por profesionales y expertos y que es

¹¹ BARBA, F (Dir) *La Universidad de la Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata, Publicación de la UNLP, 2005; ZARRILLI, A; GUTIERREZ, T y GRACIANO, O. *Los estudios históricos en la Universidad Nacional de la Plata 1905-1990: tradición, renovación y singularidad*. Buenos Aires, Academia Nacional de Historia, 2008

¹² CORONATO, S y LUCCHINI, I “La Plata y la dictadura” En: *Ramona*, Revista de Artes visuales, Nº 18, noviembre, 2001. www.ramona.org; PESSACQ, R y otros. *La normalización de la UNLP*. La Plata, Imprenta de la UNLP, 1987

¹³ RODRIGUEZ, L y SOPRANO; G “Las políticas de acceso a la universidad durante el proceso de reorganización nacional 1976-1983. El caso de la Universidad Nacional de La Plata “ *Revista Question*, Vol. 1, Nº 24, 2011

preciso evaluar los márgenes de autonomía y el modo en que circulan ideas y prácticas que engarzan de modo complejo a académicos, Estado y política. El caso que analiza es de interés en tanto explora la construcción de vínculos entre funcionarios estatales y actores universitarios ahondando en situaciones de confluencia de intereses de académicos y dirigentes estatales que según el autor, no fueron privativas de geólogos y zoólogos sino también de actores de la FAHCE y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, en una época que ha sido considerada por muchos analistas como de franca oposición entre el Estado y estas agencias. Se muestra la existencia de intercambios, solidaridades y comunidad de intereses entre científicos y funcionarios estatales.

Entre los trabajos que tienen como objeto de indagación a la FaHCE puede citarse el de Finocchio (2001)¹⁴ que reconstruye la historia institucional desde 1905 hasta cerca de 2000, centrándose en los debates intelectuales y cambios de planes de estudios que marcaron rumbos ideológico- pedagógicos en las carreras. Los periodos dictatoriales se tratan genéricamente- excepto en los casos de las carreras de Geografía y Psicología- señalando el oscurantismo intelectual y sus subproductos: amputaciones de materias, bibliografía, contenidos, publicaciones y disolución de cátedras por cesantías y persecuciones. La investigación no analiza las plantas docentes - tema crucial para nuestro trabajo – pero igualmente es de interés por cuanto muestra cómo los vaivenes políticos en distintos periodos alteraron los cuerpos de profesores de la Facultad a través de cesantías, reincorporaciones e incorporaciones con un corolario de discontinuidad de líneas de trabajo. En un marco analítico que relaciona a intelectuales y orientaciones de carreras, se alude a la penetración de la tendencia nacionalista católica en la FaHCE, a fines de los cuarenta y a la conformación de un bloque hispanoamericano con figuras como Federico Ibarguren, Octavio Derisi y Cesar Pico,

¹⁴FINOCCHIO, S *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación .Documentos y notas para su historia*. La Plata, Al Margen , 2001

entre otros, que en algunos casos, adoptaron posiciones cercanas al fascismo y al falangismo.

Los trabajos que focalizan el estudio del grupo académico de Ciencias de la Educación de la FaHCE fueron realizados en distintos contextos y con objetivos diversos. Un primer trabajo de Silber, Graziano, Paso, Cabuli y Vital (1986) se caracteriza por su proximidad temporal con el objeto de estudio y por ser concebido como un ejercicio de memoria aunque se basa en trabajo de archivo y describe las acciones efectuadas en la FaHCE a partir de la gestión Ivanissevich (1974) que conceptualiza como preparatorias de la represión que profundizaría la dictadura.¹⁵ Otro grupo de trabajos sobre la carrera de Ciencias de la Educación se ubica alrededor de 2000 y años subsiguientes. Entre las líneas surgidas puede citarse un trabajo de Southwell (2003) que analiza la intervención del régimen militar en la formación de pedagogos platenses interpretándola como dislocación de significaciones previas¹⁶ La autora explica la constitución de una matriz pedagógica restrictiva compuesta por tendencias modernizadoras psicologizantes y tecnocráticas de raigambre norteamericana conjuntadas con la educación personalizada de García Hoz. El trabajo aporta datos acerca de la procedencia social e ideológica del cuerpo docente y de la participación de intelectuales en la construcción del discurso pedagógico autoritario y señala algunas estrategias de control, disciplinamiento y modalidades de designación de docentes aunque no profundiza estos aspectos dado que su análisis se centra en documentos curriculares, programas y publicaciones.

¹⁵ SILBER, J., GRAZIANO, A.; PASO, M.; CABULI, C. y VITAL, S. *"La Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata durante el período 1975-1983"*, ponencia presentada al Congreso "Pedagogía 86. Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor". La Habana, Cuba, 1986. Publicada en el Diario Granma de La Habana

¹⁶ SOUTHWELL, M. "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata". En: KAUFMANN, C (Dir.) *Dictadura y educación* .Tomo 2. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.

La obra de Suasnabar (2004) aborda la relación entre intelectuales del campo educativo y política en el periodo 1955-1976.¹⁷ Si bien el estudio no abarca la etapa de la última dictadura militar, es relevante para nuestro tema pues muestra los posicionamientos que han ido configurando individuos/ grupos en el campo universitario platense- entre otros que estudia-, en tensión con los procesos políticos, sociales y culturales y en el cruce de tradiciones teóricas, dilemas y problemas concretos. El autor explica los rasgos peculiares desde los cuales la UNLP y sus intelectuales procesaron los conflictos y generaron posicionamientos político – pedagógicos y analiza la fractura entre viejas formaciones intelectuales que en los 60 suscribieron modelos tradicionales de autoridad, conocimiento y universidad y los nuevos grupos político-académicos emergentes de la radicalización política de los '70 que reivindican un modelo alternativo de intervención intelectual.

La tesis doctoral de Garatte (2012) explora las políticas, grupos académicos y proyecto curriculares del grupo Ciencias de la Educación de la FaHCE entre 1966 y 1986. En lo que más concierne a nuestro propio tema de investigación, la autora aporta un análisis de los movimientos del cuerpo docente ocurridos entre 1974 y 1978 argumentando que la planta de profesores que actuó durante el proceso se configuró con antelación al golpe de Estado y mostrando estrategias específicas del régimen militar para reemplazar las vacantes de puestos de conducción de cátedras. Su análisis también permite apreciar la proyección académica y política alcanzada por actores clave de ese grupo de la FaHCE y muestra las trayectorias académicas y relaciones sociales que explican que ocuparan posiciones estratégicas. La descripción y las conclusiones que aporta nos permiten efectuar correlaciones dado que, en algunos casos, son comunes los referentes empíricos abordados.

El dialogo crítico con los trabajos reseñados nos permitió calibrar los avances en la historización del pasado reciente de las universidades, vislumbrar tópicos tangencialmente estudiados o inexplorados y aproximarnos a distintos enfoques. En tal

¹⁷ SUASNABAR, C *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* Buenos Aires, FLACSO- El Manantial, 2004

sentido, hay que reconocer que los estudios de casos sobre la última dictadura cívico militar han contribuido a la descripción e interpretación de dispositivos de poder autoritario, tanto los represivos cuanto los ideológicos y al conocimiento de las políticas curriculares. También es importante el caudal de estudios de grupos académicos implicados en la política universitaria impulsados a partir de la iniciativa pionera de Kaufmann. En el caso de la UNLP el análisis de las relaciones entre grupos académicos y política universitaria se ha centrado en el grupo de Ciencias de la Educación a partir de los trabajos de Silber et.al. (1986), Southwell (2003), Suasnabar (2004), Silber y Paso (2011) y Garatte (2012), no tanto en agrupamientos representativos de otras disciplinas. Este balance fue determinante para establecer como unidad de análisis de nuestra indagación a la FaHCE y aportar al conocimiento del papel jugado por otros grupos de la institución. Con referencia a las políticas dirigidas a re-estructurar el cuerpo docente, muchos trabajos la consideran un elemento clave de la intervención autoritaria y mencionan las purgas previas y posteriores al golpe de Estado pero no avanzan en el seguimiento de las distintas medidas que afectaron al cuerpo docente (confirmaciones de cargos, nombramientos extraordinarios, concursos docentes) durante la dictadura, lo que fue también un acicate para generar interrogantes en tal dirección.

3. Perspectiva teórica e historiográfica asumida

3.1 La historiografía sobre la dictadura y sus aportes para poner en contexto a la universidad

Nuestra indagación pretende conocer el diseño e implementación de las políticas de re-estructuración de una institución universitaria ahondando en las medidas tomadas para conformar y controlar un cuerpo docentes desde parámetros acordes con una universidad excluyente, centrando la mirada en el papel jugado por algunos grupos intelectuales locales y las redes asociadas a ellos y en la dinámica de construcción y legitimación de las políticas estudiadas. Para configurar un marco interpretativo recurrimos a distintos campos, la teoría política, la sociología de la cultura, los estudios

de casos de dictaduras europeas, los estudios de la educación superior y la teoría pedagógica, entre otros.

Tomamos en consideración análisis que permiten situar la política universitaria y los procesos institucionales asociados con ella en la superficie de un régimen político autoritario. Al respecto, recuperamos enfoques acerca de la última dictadura cívico-militar que tienen en común la búsqueda de explicaciones complejas de esa experiencia histórica. En esa línea, Cavarozzi, 1983; Quiroga, 2004; Vezzetti, 2002; Novaro y Palermo, 2003; O'Donnell; 1984 y 1997; Canelo 2008, Águila, 2008, entre otros, problematizan la representación de la dictadura como ejercicio de un poder que descende desde una cúpula hacia la sociedad y abogan por una comprensión integral en la cual la sociedad toda puede ser interrogada en relación con la responsabilidad que cupo a cada sector en la emergencia de estos regímenes. Cabe destacar que tales perspectivas son el fruto de largos procesos de puesta en cuestión de memorias hegemónicas. Al respecto, Lvovich (2007) ha señalado los condicionamientos y dilemas que entraña la construcción de una historiografía de las dictaduras y la dificultad con la que se abrieron paso – en los casos de Italia, Francia y Alemania – perspectivas que elaboraron representaciones no complacientes del pasado que mostraron la colaboración y el conformismo social con el autoritarismo. El autor entiende que múltiples factores explican este fenómeno pero subraya que fueron determinantes de tal tendencia los extendidos consensos sobre los que se construyeron tales regímenes, mismos que dificultaron la emergencia de una apropiación crítica de sus pasados.

En el marco general de ideas planteado, otra cuestión relevante para nuestra indagación es deslindar la especie del régimen político inaugurado en 1976, con la finalidad de conocer los rasgos que adquiere el ejercicio del poder y la acción política y pensar, desde allí, en las singularidades de las políticas universitarias. La literatura examinada aporta un conjunto de hipótesis para pensar este problema entre las cuales acordamos con aquellas que postulan que el último régimen militar argentino puede ser encuadrado como una dictadura institucional, entendiendo que todo el cuerpo castrense

tiene una intervención directa en el aparato estatal que no puede ser escindida de una actividad extra-militar que le confiere a aquellas el carácter de una fuerza política.(Quiroga,2004) Estas consideraciones son relevantes para nuestra investigación en tanto permiten pensar en el procesamiento de las políticas en el marco del Estado militarizado y explorar la vida institucional y la gestión académica considerando su relación con las lógicas castrenses.

Con la finalidad de adentrarnos aun más en la especificidad del régimen civico-militar retomamos aportes que han deslindado los autoritarismos tradicionales de otros de nuevo cuño surgidos en America Latina y en el Cono Sur. Autores como Cardoso (citado en Quiroga, 2004), Collier, 1985; García Méndez,1987, Quiroga, 1994, Cavarozzi, 2006, entre otros, tematizaron esta cuestión coincidiendo en señalar que lo que singulariza a los *nuevos autoritarismos* es la militarización del Estado hasta límites impensados y la fijación de objetivos radicales de transformación del sistema de relaciones políticas, sociales y económicas imperantes, con la finalidad de bloquear la capacidad de participación de las clases populares y favorecer las condiciones para la acumulación de capital. La orientación de tal proyecto es significada como utopía reaccionaria (Cavarozzi, 2006) o bien como modernización conservadora. En la misma línea, Quiroga (2004) califica al de 1976 como un *golpe estratégico* que procura ir más allá de una intervención coyuntural para acometer una reorganización que implica el disciplinamiento de las fuerzas sociales, el cambio de las instituciones políticas y culturales y de las normas y relaciones sociales previas. La matriz de tal reorganización se nutre de una ideología excluyente, del rechazo al populismo, la aniquilación de la subversión y la búsqueda de despolitización de la sociedad y sus instituciones. Complementariamente, Sidicaro (2004) ha planteado que el “proceso” (entrecorinado en el original) intentó poner en práctica una modernización social conservadora- que articula la preservación de estilos de vida y valores tradicionales y la modernización económica - que, a su juicio, se reveló inviable en virtud de un aparato de Estado debilitado y atravesado por el faccionalismo. En la perspectiva del autor, si bien el

régimen no consiguió sus metas más ambiciosas, mostró capacidad para desestructurar, por vía de la represión extrema, la capacidad de movilización y articulación de actores que había definido como enemigos, realizando así aspiraciones largamente acariciadas por las clases dominantes

Los aportes antes reseñados han sido propicios para impulsar la reflexión sobre la *militarización del sistema educativo* concepto que señala la instalación de lógicas que comprenden la militarización de las prácticas institucionales, pedagógicas y de los vínculos conformando un modelo académico y de gestión por vía de la ocupación militar y de mecanismos más sutiles de generación de prácticas autoritarias. Algunos indicadores de la incrustación de esta lógica en el sistema educativo son la restricción a la participación, la burocratización, la vigilancia y disciplinamiento traducidos en medidas restrictivas y de control así como la fractura de las relaciones entre la institución educativa y la comunidad, la persecución ideológica y la autocratización de las prácticas (Kaufmann y Doval, 1997) Coincidiendo con este análisis Mignone (1998) ha señalado que el intento de penetración capilar de las instituciones se expresó en formas de gestión que colocaron a delegados militares y/o a civiles que apoyaban al régimen en la conducción subrayando que el poder militar acometió la tarea de conformar grupos académicos y dispositivos en cada institución que dieran cobertura intelectual al proyecto autoritario y efectuaran acciones inquisitoriales.

Otra dimensión de interés para nuestra indagación, concierne a los grupos de poder y las coaliciones conformadas en relación con los golpes de Estado, problema que ha sido abordado por Rouquie, 1982; Cavarozzi, 1983; Vezzetti, 2002, Novaro y Palermo, 2003; Pucciarelli, 2004; Canelo, 2008; Sidicaro, 1996 y 2004, entre otros, abriendo la mirada hacia los acuerdos y apoyos sociales a las dictaduras. En términos generales, tales argumentaciones plantean que un rasgo central del régimen político argentino ha sido la formación de coaliciones golpistas, perspectiva que da lugar a analizar la composición y el comportamiento de estos agrupamientos, configurados por sectores que tienen capacidad de intervención en la escena política y bases de poder

institucional. Según Sidicaro (2004), la extendida concepción imperante en América Latina de considerar legítima la participación de militares en el sistema político está en la base de la aceptación por distintos sectores de sentimientos y motivaciones favorables a acciones militares destituyentes. Al mismo tiempo, reconoce que un problema central de los gobiernos militares ha sido la dificultad para establecer alianzas sociales duraderas. Al respecto, Huntington (citado por Sidicaro) explica que los participantes en estas alianzas inicialmente se aglutinan por el deseo de invertir tendencias que consideran subversivas y que, una vez consumado el golpe de Estado, comienza un proceso de fragmentación en camarillas que persiguen sus propios fines y contienden por diversos problemas. Así, pues, las coaliciones cívico- militares resultan frágiles y pueden tener equilibrios inestables y sufrir desgaste, realineamientos y fracturas. En cuanto a la coalición golpista que sustentó a la última dictadura cívico-militar Sidicaro destaca el protagonismo de la iglesia y de algunos ideólogos de la derecha antidemocrática y también el accionar de cooptación individual de intelectuales y políticos que favoreció la penetración en la administración estatal y los comportamientos prebendarios. Coincide Canelo (2008) en señalar la fragilidad de la alianza cívico-militar que, a su juicio, pervivió un lapso breve y agrega que la fragmentación política interna y la opción por un modelo tripartito de poder y de supremacía de la Junta sobre el Presidente favorecieron la emergencia de disputas basadas en divergencias en torno a las metas económicas y políticas y de conflictos intra-fuerza e inter-fuerzas que se trasladaron a la estructura de gobierno, condicionando tanto el aprovechamiento de oportunidades para avanzar en los planes políticos cuanto el logro de los objetivos. En tal sentido, destaca la conformación de cotos de poder en el aparato estatal desde los cuales operaron diversos grupos desde lógicas casi predatorias que procuraban lograr objetivos propios generando gran fragmentación de los canales institucionales y ejerciendo sabotajes y bloqueos o bien apoyos a distintas fracciones, lo que confirió a las decisiones un carácter tortuoso, lento y ineficiente. Rodríguez (2011), por su parte, analiza el funcionamiento del Estado dictatorial, focalizando el espacio del

Ministerio de Educación y muestra como el reparto de dependencias entre las tres armas, en un esquema que tuvo movilidad, afectó la política educativa en tanto los responsables de áreas respondían a distintos jefes políticos. Señala también que, más allá de los acuerdos existentes entre militares y funcionarios ministeriales, se desataron conflictos y hubo enfrentamientos y alianzas inter intra-fuerzas, al interior de ellas y con sectores civiles. A su juicio, los funcionarios de educación estuvieron subordinados a los volubles intereses de la cúpula militar a la vez que condicionados por la escasez de fondos, cuestión que le confirió gran inestabilidad a la política sectorial expresada en una alta rotación de funcionarios y eficacia relativa en el cumplimiento de metas. Las perspectivas reseñadas son relevantes para nuestra indagación en tanto permiten focalizar la atención en los apoyos y la colaboración entre el poder militar y un segmento de la sociedad, el de los intelectuales y académicos y auscultar la conformación de la trama de la re-estructuración institucional así como las dimensiones de la política universitaria en la que tomaron parte los académicos-colaboradores. También porque permiten vislumbrar los claroscuros de la política educativa a partir de la dinámica contradictoria de intereses sectoriales que la atraviesan.

En la búsqueda de categorías para nuestra indagación también exploramos algunos estudios de casos de dictaduras europeas. Al respecto compartimos la perspectiva de Lvovich (2007) cuando sostiene que la comparación con las formas en que diversas sociedades dan cuenta de sus pasados traumáticos- lo que incluye la elaboración de memorias y líneas historiográficas- si bien posibilita establecer algunas homologías, no permite equiparar los casos. Se trata, más bien, de identificar elementos comunes y diferenciales que singularizan cada experiencia. En ese marco, retomamos la noción de *consenso* que emerge de investigadores que se han preguntado si los regimenes dictatoriales se basan exclusivamente en la *coerción* o requieren de la búsqueda de legitimación. Calvo Vicente (1995) aplicó este concepto al estudio del franquismo planteando que para la consolidación de un régimen político autoritario es insuficiente la coerción y resulta ineludible usar instrumentos que transmitan creencias

acerca de la legitimidad del poder, es decir que procedan a justificarlo. La noción de consenso no deja de ser problemática dado que es difícil establecer qué conductas pueden tipificarse como tal. Acordamos con la autora en cuanto a que el consenso no se debe identificar con la adhesión global al sistema político, perspectiva que brinda la posibilidad de pensar en distintos *niveles de consenso* entre los individuos que adhieren al poder. En la misma línea argumental, Molinero e Ysas (1998) permiten entender la dinámica de la formación de consenso planteando que éste es inducido desde el poder apelando a instituciones y aparatos que despliegan operaciones con la finalidad de producir y expandir adhesiones, incluyendo la propagación de imágenes positivas del régimen y de visiones negativas de los opositores, otras destinadas a interiorizar modelos culturales y pautas de comportamiento además de las dirigidas a la creación de condiciones de existencia que favorezcan la emergencia de juicios positivos.

En esta perspectiva otro tópico central remite a la articulación entre cohesión y consenso y hay cierta coincidencia en pensar que es la conjugación de persuasión y de represión lo que da estabilidad a los regimenes dictatoriales. En la mirada de Calvo Vicente (1995), la construcción del consenso resultaría de un delicado equilibrio en el uso de instrumentos coercitivos y consensuales, resultando factible que en algunos periodos predominen herramientas persuasivas y, en otros, coercitivas. Así, pues, la amenaza y la violencia serian fuentes básicas en la constitución del consenso, que actúan para inhibir y estigmatizar comportamientos discrepantes y crear áreas de *consenso aparente* y mantener y vigorizar el consenso de los ya convencidos. La significación que le asignamos a los abordajes precedentes deviene de la posibilidad de entender la política universitaria como articulación compleja de elementos coercitivos y consensuales y, desde tales asunciones, interpretar el rol jugado por funcionarios y académicos-colaboradores, interrogando sus prácticas y producciones discursivas como estrategias tendientes a la producción de conformidad con el modelo universitario excluyente, sin perjuicio de considerar la existencia de componentes represivos permanentes.

3.2 La mirada de la sociología de la cultura para pensar la racionalidad y leyes del campo científico

También tomamos en cuenta para nuestro análisis la teoría de los campos de Bourdieu (1999) que reconoce la inextricable ligazón entre lo científico y lo político. Consideramos relevante esta mirada para nuestra investigación en tanto define al campo científico como ámbito de disputas con sus relaciones de fuerza, luchas de poder y búsqueda de beneficios, en una interfaz entre determinaciones tanto externas como internas. En este esquema, el campo científico puede verse como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas y luchas entre grupos en torno al monopolio de la especie singular de capital de este ámbito, la autoridad científica (reconocimiento, prestigio, competencia), doblemente entendida como capacidad técnica – hablar y actuar con autoridad en el campo – y como poder social. El capital específico involucra los productos de la ciencia - los objetivados y los incorporados como esquemas de percepción- y también las instituciones de producción y circulación de bienes científicos y engloba el sistema de enseñanza, medio para asegurar la perdurabilidad de la ciencia establecida como legítima a través de la acción pedagógica. También comprende los mecanismos institucionales de control de acceso y de formación de los recién llegados, los instrumentos de consagración (academias, premios) que marcan la distinción y los aparatos de difusión mediante los cuales se incluyen o excluyen los productos a través de principios de selección que determinan lo que es válido o no.

Las luchas en el campo científico tienen entre sus núcleos duros las contiendas por la delimitación de los objetos de discusión legítimos que se establecen de conformidad con intereses específicos a partir de los que se regulan las prohibiciones, los recursos y se confiere mayor o menor valor al capital cultural y capacidades personales o institucionales que detentan distintos agentes a partir de principios de jerarquización. A su vez, las teorías producidas cumplen funciones de justificación, legitimación y producción de creencias y las diferentes posiciones en el campo pueden

asociarse con distintas representaciones de la ciencia y con estrategias ideológicas que se enmascaran tras posturas epistemológicas. Así, pues, lo que está en juego es tanto el poder de delimitar los debates y principios de jerarquización de las prácticas como la producción e imposición de representaciones legítimas del mundo, que son también apuestas de las luchas entabladas en el campo político, razón por la cual las posiciones asumidas en las contiendas internas son indisociables respecto a las posiciones en las luchas externas.

Este análisis resulta relevante porque ofrece claves de lectura para interrogarse por las demandas que otros campos (sobre todo el político) proyectan sobre el académico e identificar las redes de relaciones tejidas entre sujetos e instituciones que permean el interior del campo científico en función de batallas por el predominio de enfoques y posiciones político-académicas. Nos permite interrogarnos por el capital acumulado (académico, social) que adquirió valor para posicionar a los agentes en lugares de autoridad y poder tanto en las cátedras como en la gestión durante el periodo estudiado. Asimismo, las prácticas y los discursos de algunos agentes pueden leerse como estrategias que, a la vez que sustentan el ejercicio del poder autoritario, aseguran las propias posiciones en el campo universitario y la exclusión de los adversarios a través de la imposición de un canon que jerarquiza determinadas disciplinas. En particular, al analizar los procesos de selección de docentes contribuye a identificar los criterios y formas de reconocimiento que adquieren valor para excluir/incluir autorizar/, desautorizar el acceso al campo.

3.3 La dictadura en la perspectiva de la política educativa general: enfoques y balances

El campo de estudios de la política educativa de la última dictadura cívico-militar se nutre de investigaciones que han procurado comprender su dinámica, orientaciones y efectos. En términos generales, hay coincidencia entre los estudiosos pioneros como Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983; Pérez Lindo, 1985; Braslavsky, 1988; Tiramonti, 1989, como entre los más recientes como Palamidessi, 1998, Pineau 2006,

Rodríguez y Soprano, 2009, en plantear que el análisis de las políticas educativas no debería asumir como supuesto la existencia de una correspondencia estrecha entre los cambios sociopolíticos y las propuestas institucionales; por el contrario, se propone abordarla atendiendo a la conjugación compleja de elementos, tales como el modo de articulación entre actores educativos y actores sociales, las cotas de poder de distintos sectores, el accionar de la burocracia, que introducen disociaciones entre el discurso y la práctica. En esta perspectiva, se asume que los procesos de cambio social y político- incluyendo a los inscriptos en formas autoritarias de regulación social- están signados por conflictos y condicionamientos, tanto estructurales como los mediados por reacciones de agentes que resignifican y modifican los lineamientos y medidas. Así, aun cuando la definición de las políticas fue centralizada no puede presuponerse homogeneidad en su implementación; por el contrario, la mayoría de las interpretaciones sostienen como hipótesis que el procesamiento de las medidas y lineamientos fue singularizado, a partir de mediaciones de actores clave del sistema. Esta argumentación habilita y demanda realizar estudios de caso en microespacios.

Los rasgos antes señalados para las políticas educativas dictatoriales pueden ser mejor comprendidos tomando en cuenta estudios que analizan las condiciones de implantación y las tensiones que atraviesan los Estados autoritarios. Al respecto, O'Donnell (1997) postuló que aunque los burocratismos autoritarios se presenten con la imagen de un poder monolítico están sujetos a dilemas y riesgos que muestran la dificultad para consolidar regímenes fundamentados en la coerción y que tienen bases de sustentación endebles. En la misma línea argumental investigadores como Tedesco, 1983; Braslavsky, 1988 ;Tiramonti, 1989 y Southwell, 2002, entre otros han sostenido que la política educativa del régimen militar puede leerse en clave de crisis hegemónica, más que desde una capacidad de imposición eficaz y entre los indicadores consideran la inestabilidad, recambio de autoridades y fragmentación, producto del faccionalismo reinante en las fuerzas armadas y que explican las matizaciones de las políticas, así como los desacuerdos a la hora de definir un nuevo modelo político-

educativo. Los balances de los investigadores sostienen que el Estado militarizado no logró cohesionar el sistema, ni apoderarse totalmente de la sociedad y que las metas anunciadas no fueron en su mayoría alcanzadas, por lo cual se ha calificado al proyecto autoritario de “refundación fracasada” (Sidicaro, 1996) Sin perjuicio de lo antes señalado, es evidente que había una serie de trazos gruesos compartidos que discurrían en torno a la restauración del orden, las jerarquías y la autoridad. Como bien ha señalado Tedesco (1983) lo que confería unidad a las propuestas de los sucesivos Ministros era un acuerdo acerca de la necesidad de disciplinar a la sociedad y de lo que debía destruirse, más que la definición de un modelo. Palamidessi (1998) estima que este no alcanza un momento creativo y propositivo y juzga que sus acciones más coherentes se limitaron a una estrategia de control. Complementariamente puede citarse a Rodríguez y Soprano (2011) que señalan las resistencias halladas por la política universitaria, las frustraciones y conflictos alrededor de algunas medidas de política y las forzadas revisiones y flexibilización de las decisiones.

Los investigadores del campo de la política educativa han condensado las orientaciones de la misma en categorías que son útiles para interpretar el sentido de algunas medidas tomadas. Así, Tiramonti (1985) señaló la tendencia a la clausura de la participación y la instalación de la burocratización y el verticalismo como estrategias consistentes con el disciplinamiento social, luego Braslavsky y Krawczyc (1988) sintetizaron la direccionalidad en las notas de autoritarismo, subsidiarismo, elitismo, eficientismo y oscurantismo, Pérez Lindo (1985) catalogó las políticas de maltusianismo, canibalismo, limitacionismo y, a su turno, Southwell (2002) las consideró re-fundacionales, re-moralizadoras y re-socializadoras. Un rasgo central de las políticas estatales de la época es la tendencia a la desarticulación de las funciones intervencionistas del Estado con la correlativa valoración del principio de subsidiariedad y, desde el punto de vista ideológico, la promoción del tradicionalismo sustentado en valores del catolicismo y el perennialismo, todo ello presidido por una intencionalidad

autoritaria que buscaba volver a una sociedad con formas organizativas, sociales y culturales ancladas en el pasado.

El trabajo de Palamidessi (1998) basado en una lectura foucaultinana y en aportaciones de Basil Bernstein, nos ofreció claves interpretativas de la política educativa al interrogarse por los principios culturales que estructuraron el proyecto autoritario e indicar el carácter orientador de aquellos para estructurar la acción de grupos que cumplen funciones hegemónicas en las agencias del Estado. El autor destaca que en el contexto dictatorial tales principios son consistentes con objetivos de despolitización social y regreso a formas de relación pre-políticas y, para ello, anclan en un pasado paternalista que remite a significantes de orden, jerarquías y autoridad, que se creían erosionados. Al referirse a las estrategias aplicadas en el campo simbólico, su análisis permite distinguir las dirigidas a controlar discursos (mediante clasificación, exclusión, redistribución, autorización, desautorización, silenciamiento) de otras más productivas, basadas en el refuerzo de culturas normalizadoras pre-existentes en las institucionales que se conjugan con la reactivación de dispositivos disciplinarios. Destaca también la convivencia contradictoria tras los principios culturales dominantes de instituciones tradicionales como la militar y la iglesia y, por otro, de una corriente moderna, el pensamiento neoliberal lo cual, no obstante, no habría impedido establecer ciertas definiciones estratégicas.

3.4 Dictadura y universidad: los aportes desde miradas teóricas e historiográficas

Del nutrido campo de estudios de las políticas universitarias dictatoriales recuperamos para nuestra investigación producciones que han aportado esquemas analíticos o bien distinguido etapas y objetivos específicos de aquellas así como otras dedicadas a elucidar las imbricaciones entre grupos académicos e ideológicos y poder militar

Pérez Lindo (1985) efectúa un análisis a partir de las articulaciones entre Estado, universidad y sociedad desde un esquema que contempla la intencionalidad de las políticas, los actores, el contexto y los condicionamientos, las interpretaciones posibles

y los efectos. Su abordaje y conclusiones son de interés para nuestra indagación en tanto permiten articular un conjunto de componentes para mirar los procesos político-institucionales e inscribirlos en un contexto. En esta perspectiva, una cuestión central es la consideración de que las normas son un índice de las orientaciones de la política pero no se confunden con la intencionalidad real; aunque tienen cierta capacidad de configuración del sistema no son el elemento fundamental. Con referencia a los objetivos de las políticas universitarias el autor fundamenta la importancia de una doble vía de análisis, los declarados y los implícitos, juzgando que tal distinción es necesaria en virtud del ocultamiento ideológico frecuente en estas prácticas, que propone develar analizando los discursos y contextos de producción. También se considera crucial identificar los sujetos/ grupos promotores de los cambios y las relaciones que mantienen con la universidad así como los beneficiarios de las medidas además de proponer la contextualización de las políticas para captar las relaciones universidad/medio. Otro elemento central en esta aproximación es la consideración de la dualidad del aparato estatal conformado a partir de una faceta pública y otra clandestina –que permitía controlar a los opositores, hacerlos desaparecer, ordenar sus bajas - que articulaban la ejecución de la política. La compartimentación en el funcionamiento del sistema – siempre según el autor - hacía que las autoridades académicas y burocráticas de la universidad no se vieran complicadas con el aparato represivo y que su actuación fuera de cobertura intelectual del aparato militar.

La aplicación de este esquema de análisis al periodo dictatorial le permite a Pérez Lindo interpretar las políticas universitarias del periodo como un proyecto ideológico autoritario enmarcado en la Doctrina de la Seguridad Nacional y señalar su orientación limitacionista consistente con la reducción de la economía en función de intereses del sector agro-financiero. También subraya que junto con sus objetivos explícitos (normalizar, erradicar la subversión y mejorar la calidad de la enseñanza) las metas implícitas fueron la subordinación de las instituciones al poder militar, la legitimación de la depuración ideológica y posicionar en la universidad a partidarios del

autoritarismo. Al mismo tiempo, identifica como promotores y, a la vez, beneficiarios de tales orientaciones de la política a una conjunción formada por las fuerzas armadas con grupos ideológicos de extrema derecha (católicos, liberales o fascistas) El balance general que establece, enfatiza que el proyecto autoritario no resolvió la crisis político-social y, por el contrario, logró desarticular la trama social que, en el caso particular de la universidad, significó aislarla de los problemas nacionales y centrar sus funciones en la legitimación del régimen

Entre quienes han delimitado etapas en la política universitaria del periodo se destacan Pérez Lindo,1985; Rodríguez y Soprano, 2009 que, con matices en la denominación que les dan a aquellas, coinciden en marcar dos grandes fases y, también, en la orientación predominante en cada una de ellas. La primera fase está dirigida al restablecimiento del orden, limpieza ideológica y control de comportamientos y de dispositivos curriculares mediante una violencia descarnada; en cambio la segunda fase es asociada con intentos de intitucionalización de un modelo universitario autoritario asociado con el disciplinamiento social. Cada una de las etapas se inscriben en climas sociales y relaciones de poder bien distintos y se caracterizan por metas y contenidos también diferenciados. El alcance temporal de la primera etapa de la política universitaria coincide, en general, con lo que Novaro y Palermo (2003) denominan el “consenso inicial” al golpe de Estado, o legitimación para Quiroga (2004) y los instrumentos básicos de la política son las expulsiones, cesantías, la emigración, el exilio, las desapariciones y asesinatos de docentes, no docentes y estudiantes así como el control de las instituciones universitarias por los servicios de inteligencia y los mecanismos de redimensionamiento institucional. La segunda etapa de la política universitaria, en cambio, coincide con la fase de pérdida de consenso y prosigue con las de deslegitimación, agotamiento y descomposición del régimen militar. La identificación de etapas para interpretar las políticas universitarias aporta comprensión en tanto posibilita discriminar medidas más coyunturales, de corto plazo, junto con otras que buscan proyección histórica y persiguen cambios de fondo del orden académico y

de las relaciones universidad /sociedad. Por otra parte, también permite analizar las continuidades y discontinuidades, los cambios o persistencias en el rumbo a lo largo y entre etapas

Otro aporte central a la interpretación de los procesos universitarios asociados con los regimenes políticos autoritarios deviene de la recuperación de la categoría “congelación política”, inicialmente propuesta por Rama para caracterizar un modelo de restauración social autoritaria. La misma fue muy potente para condensar modos de acción que incluyeron la intervención directa de militares tanto como el control ideológico, político, cultural y educativo y la subordinación de las instituciones al poder estatal. En términos generales, hay consenso en señalar que la consolidación de este estilo político puede vincularse con el influjo de orientaciones ideológicas de algunos grupos académicos que eran renuentes a incorporar innovaciones. Es particularmente interesante la interpretación de Krotsch (1993) de las condiciones que favorecieron la implantación del congelamiento político universitario que conjuga el accionar de dos actores clave, la iglesia y grupos académicos tradicionales. Respecto de los representantes de las disciplinas tradicionales, de temprano despegue en Argentina y que habían expresado sus intereses asentándose en las academias, asociaciones y el sistema científico, el autor postula que tenían relativa madurez en cuanto a su desarrollo científico, prestigio y capacidad de negociar sus propios intereses frente a los regimenes coercitivos. Esta base, capaz de condicionar cualquier cambio y de reabsorber las iniciativas progresistas de anteriores periodos de expansión del sistema, se vio reforzada por la actitud conservadora y desconfiada de la iglesia.

En el campo de estudios sobre universidad e historia reciente, Kaufmann (2001 y 2003) subraya la necesidad de profundizar en el consenso, las complicidades, silencios en relación con la última dictadura y aporta investigaciones referidas a la dinámica de conformación y formas de ejercicio del poder de grupos ideológicos institucionalizados

en el Estado militarizado¹⁸. En su perspectiva, el “reordenamiento” (entrecorinado en el original) requería no sólo del aporte de grupos afines ideológicamente con el régimen sino de una dinámica corporativa interna que permitiera sostener vínculos de participación activa, lealtad y solidaridad entre sus miembros. Desde este ángulo, la defensa de los intereses de grupo, los objetivos, valores y normas compartidos son condiciones relevantes a la hora de explicar la constitución de tales agrupamientos y la organización de sus acciones. En cuanto a la funcionalidad de estos grupos, se subraya su aporte para vigorizar el sectarismo académico y segregar a docentes, estudiantes y discursos infieles acentuando la polarización opositores /no opositores señalando, no obstante, que la pretensión dictatorial iba mas allá de la desautorización y neutralización de saberes y abarcaba una dimensión productiva relativa a la imposición de una matriz ideológica perennialista. La autora destaca entre los elementos que se articulan para dar vida a la convergencia cívico-militar, el plano normativo que funda y justifica las acciones conjuntas y la axiología que orienta la política que, en este caso particular, resulta de una condensación de valores militares tradicionales con otros confesionales. Otro aspecto relevante de esta aproximación es la diferenciación que se establece entre sujetos y grupos que trabajaron *para* la dictadura en el terreno de la cultura y quienes trabajaron durante la dictadura. En orden a establecer los deslindes del colaboracionismo académico con la política dictatorial es posible interrogar qué acciones realizadas por agentes institucionales pueden ser entendidas como de sostén, convergencia, participación voluntaria, que son fundamentales para efectivizar la política académica militarizada y visibilizan la responsabilidad de estos agentes. La misma autora haciendo referencia a la UNER – aunque, a nuestro juicio, se aplica al caso estudiado por nosotros- plantea que las estrategias de posicionamiento de grupos académicos en el campo universitario en el periodo dictatorial no respondían a criterios académicos sino a una lógica en la que prevalecían y confluían los lineamientos

¹⁸ Para el análisis de la participación y colaboración de grupos civiles y religiosos con la última dictadura véase además PUCCIARELLI, A *Empresarios tecnócratas y militares .La trama corporativa de la ultima dictadura militar* Buenos Aires , siglo XXI, 2004; ROUQUIE, A *Autoritarismos y democracia .Estudios de política argentina* Buenos Aires, edicial, 1994

políticos del régimen militar con circunstancias académicas que operaban facilitando la conformación de los grupos, tales como la existencia de patrones corporativos /clientelares en la distribución de cargos y funciones, la selección de docentes por apetencias y afinidades ideológicas consistentes con un canon académico dictatorial. Por último, es relevante citar a Buchbinder (2005) quien al caracterizar lo que denomina la *dictadura terrorista* subraya la voluntad de ésta de reducir el sistema aunque sin la existencia de una política de planeamiento u organización consistente. Señala la acción represiva ilegal ejercida sobre la comunidad universitaria y los principios de control político e ideológico, el redimensionamiento y la expropiación de la investigación que presidían una propuesta para reestructurar en profundidad un sistema que era visto por los militares como ámbito de adoctrinamiento de subversivos. Las metas incluían desarticular las organizaciones políticas y gremiales, estrategias de restricción de acceso y de reorientación de planes de estudios especialmente de carreras que se asociaban con la penetración de ideologías subversivas. Entre los efectos de tales políticas contabiliza la eliminación del pluralismo de ideas, fundado en el terror, el reclutamiento de docentes afines a la derecha y la supervisión de programas y bibliografía por organismos relacionados con las fuerzas armadas. También el éxodo de científicos y la expansión de la matrícula de las universidades privadas en desmedro de las públicas, sometidas a fuertes presiones y limitaciones

Los análisis de los autores reseñados nos han resultado fértiles para interpretar las medidas de política, en particular las referidas al cuerpo docente (depuración, disciplinamiento, reestructuración de claustros) desde claves analíticas que interrogan sus objetivos explícitos e implícitos, su funcionalidad para el proyecto autoritario, considerando un continuum entre lo meramente reactivo y lo potencialmente productivo de un orden académico así como para auscultar el grado de eficacia del régimen para aproximarse a sus metas.

3.5 Las tendencias ideológicas que subtienden al proyecto educativo autoritario

Para interpretar la reestructuración autoritaria de la institución estudiada nos parece relevante aproximarnos a las tendencias ideológicas que subtienden a las políticas universitarias dictatoriales y a los grupos productores y propagadores de las mismas. Entre quienes han procurado comprender este problema hay consenso en sostener que el discurso católico, integrista y fundamentalista tuvo un rol central, evidenciado tanto en la participación de sus representantes en el gobierno como en las premisas ideológicas subyacentes a las propuestas educativas. Pineau (2006) ha mostrado como se coaligaron tradicionalismo ideológico (expresado en la cosmovisión católica) y represión al analizar lo que denomina la estrategia represiva del régimen, orientada a suprimir los elementos de democratización y renovación del sistema educativo, para retornar a un pasado mítico. Por fuera del campo político-educativo, Cavarozzi (1983) al caracterizar la cosmogonía que informaba a los grupos que formaron parte de la alianza dominante durante la última dictadura ha planteado que articulaba con ideologías nacionalistas de los años 30 que reivindicaban la tradición cristiana y el hispanismo como valores de la nacionalidad. Más recientemente, Rodríguez (2011) ha profundizado las relaciones entre el nacionalismo católico y la política educativa desde una perspectiva que permite ver las estrategias mediante las cuales la Iglesia Católica desde fines del siglo XIX en adelante logró tener injerencia en la educación estableciendo alianzas con las fuerzas armadas y con gobiernos civiles y militares y colocando intelectuales en puestos estratégicos, influenciando la legislación educativa y fortaleciendo las propias estructuras institucionales. La autora identifica dentro de los católicos dos vertientes, conservadores y nacionalistas que pese a sus diferencias coincidían entre sí y con los militares en la necesidad de aplicar medidas para erradicar la subversión del ámbito educativo. El estudio subraya que la mayoría de los ministros de educación de la dictadura pertenecían a las filas de los conservadores aunque reconoce que tenían relaciones con los nacionalistas quienes ejercieron también influencia. Estos últimos parecen haber tenido particular llegada al nivel universitario a

través de su inserción como investigadores en el CONICET, como responsables de asociaciones y fundaciones de Ciencias Sociales y como docentes en universidades públicas y privadas. Destaca que tenían vinculación con sociedades tomistas y jesuitas y con organizaciones de derecha de origen francés y que propagaron su ideario a través de capacitaciones, conferencias y edición de libros y revistas. Aunque el análisis no se focaliza en el nivel universitario, da cuenta de algunos hitos mediante los cuales el nacionalismo católico proyectó sus intereses sobre la educación superior tales como la expansión de las universidades privadas a fines de los cincuenta y, una vez producidos los clivajes entre pre-conciliares y renovadores en el seno de la Iglesia, muestra la creciente influencia de los primeros, identificados con el nacionalismo hispanista católico. Suasnabar (2004) refiriéndose al nivel superior, advierte que en 1974 se produjo el retorno al debate político- pedagógico de sectores conservadores que habían sido desplazados de la universidad en los primeros 70. La reacción conservadora constituía la respuesta a lo que veían como un ataque frontal a los fundamentos del orden social establecido, que entreveían en la radicalización política y pedagógica imperante en la universidad. Como grupo tenían - siempre según el autor- una clara vocación golpista y el espacio institucional en el que se congregaron, el Instituto de Investigaciones Educativas les permitiría esbozar, en 1975, los trazos de un proyecto político-pedagógico bajo el liderazgo de Bruera que sería Ministro de Educación del régimen militar.

Entre los estudiosos del autoritarismo pedagógico se cuentan Nassif, 1984; Pérez Lindo, 1985 ; Krotsch, 1993, Kaufmann y Doval, 1999, entre otros, quienes lo consideran un fenómeno de larga data caracterizado por la coerción, estructuración jerárquica, búsqueda de subordinación a la autoridad y distinguen sus manifestaciones tradicionales de otras nuevas que habrían cristalizados durante la última dictadura. La perspectiva de Nassif (1984) resalta como fundamentos del autoritarismo en el plano socio-político, el rechazo al pluralismo, la clausura de la participación y un estilo de congelación política asociado con el control y la coerción estatal efectuada por ciertos

grupos con el apoyo de otros sectores sociales. Este autor, coincidiendo con Cavarozzi (1983), identifica entre las fuentes de las *pedagogías autoritaristas*, los nacionalismos de los años 30 y le agrega el catolicismo tradicional, el economicismo liberal y neoliberal y elementos del desarrollismo tecnocrático y del perennialismo. Al perfilar las nuevas vertientes de este pensamiento destaca que a partir de los años 70 la educación se convirtió en un importante factor de “*control de la socialización política*” dando lugar a restricciones a la autonomía y a la supresión de libertades. Retomando esta línea de pensamiento, pero refiriéndose a la universidad, Pérez Lindo (1985) afirma que la exclusión política fue una constante histórico-social, producto de un sistema político basado en un modelo de hegemonías excluyentes y señala el crecimiento progresivo de esta tendencia hasta llegar al terrorismo de Estado y la antropofagia cultural. Al igual que otros analistas, ha asociado estos procesos con la acción de ciertos grupos sociales que hegemonizan el poder universitario, a los que califica como minorías ideológicas que requieren de ello para obtener relevancia social y política. Por su parte, Kaufmann y Doval (1999), identifican como un rasgo propio del nuevo autoritarismo, por un lado, la militarización radical del aparato estatal con la correlativa incrustación de mecanismos inquisitoriales en la cultura y, por otro, la mayor colaboración cívico-militar en la ejecución de la política educativa, expresada en la participación conjunta en programas de acción institucional y en la actuación de algunos intelectuales como pedagogos del Estado autoritario.

Para profundizar las fuentes del autoritarismo pedagógico recurrimos al pedagogo español Paciano Feroso (1985) quien analiza la matriz del perennialismo contemporáneo, una línea neo-escolasticista heredera del pensamiento aristotélico-tomista que contiene ideológicamente con perspectivas filosóficas y pedagógicas progresistas. Según el autor, en el núcleo duro del perennialismo hay dos cuestiones centrales, el sentido trascendente de la vida y el carácter inmutable, absoluto y a priori de los valores, postura que fundamentan desde la filosofía y la teología, remitiendo el problema de la inmutabilidad axiológica al ser divino. La proyección de estas ideas en

teoría de la educación tiene como superficie de inscripción una metafísica escolástica y una antropología cristiana siendo dificultoso, según el autor, deslindar filosofía pura de doctrina de la iglesia. En educación, son partidarios de una disciplina autoritaria para sofocar los instintos perversos del hombre y conducirlo a la virtud y entienden que la función de la escuela es inculcar a los jóvenes la escala jerarquizada de valores propia de la generación adulta para que sea asumida “naturalmente”. Los partidarios del perennialismo se caracterizan por la intransigencia y oposición hacia quienes no suscriben la doctrina de la iglesia y la filosofía escolástica y/o neo-escolástica así como por el tono de adoctrinamiento en la transmisión del conocimiento. Puede señalarse, siguiendo a Dewey (citado en Fermoso, 1985) el correlato entre esta postura y la represión intelectual así como su relación con metodologías coactivas, dogmatizantes, impositivas de creencias y arbitrarias en el recorte de contenidos. En Argentina Kaufman y Doval (1997) y Filippa (1997) estudiaron la penetración de esta corriente en el sistema educativo durante la última dictadura cívico-militar, mostrando la influencia ejercida por el perennialismo español, a través de García Hoz y de otras figuras de menor talla como Ricardo Marín Ibáñez y Ángel González Álvarez. Por nuestra parte, estos insumos nos permitieron interrogar las concepciones filosóficas y pedagógicas que encarnaban los grupos académicos posicionados en la gestión local con el fin de comprender los puntos de articulación entre sus ideologías y los supuestos políticos y normativos de las medidas tomadas por el régimen para disciplinar y controlar los claustros.

Las perspectivas teóricas e historiográficas presentadas nos permiten mirar el problema recortado para nuestra indagación desde ángulos singulares y, a la vez, posibilitan una articulación que juzgamos muy pertinente para reconstruir la trama político-institucional del periodo. Los núcleos temáticos y debates que tales líneas plantean han sido valiosos insumos para formular un conjunto de interrogantes:

1.¿De qué modo se rearticulaban las redes de poder del campo intelectual universitario ante la coyuntura del golpe de Estado?

2- ¿Qué rasgos adquirió la definición y desarrollo práctico de la política universitaria en el marco del Estado militarizado? ¿Es posible pensar que junto a la coerción ejercida sin cortapisas se apeló a la búsqueda de consenso?

3¿Qué criterios se impusieron para el ingreso, progreso y consolidación del cuerpo de profesores en el marco del nuevo orden universitario?

4¿Qué discursos cimentaron la convergencia ideológica entre académicos y militares y como se expresaron en acciones institucionales, de gestión y curriculares?

5 ¿De qué modo se procesaron las tensiones inherentes a la definición y establecimiento de políticas universitarias en la institución? ¿Qué procesos contestatarios y oposicionales atravesaron la producción de la política universitaria?

4. Objetivos de la investigación

El **objetivo general** de esta indagación es reconstruir la trama de políticas, actores y discursos participantes en la re-estructuración autoritaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP durante la última dictadura cívico- militar, entre los años 1976 y 1983, con particular interés en el análisis de las estrategias tendientes a configurar los claustros docentes y a establecer su funcionalidad respecto a las metas de construcción de un modelo de universidad excluyente

Los **objetivos específicos** que se desprenden de la intención genérica antes presentada son los siguientes:

- Identificar la estructura de relaciones e instituciones del campo intelectual que han mediado y sustentado la realización de las políticas universitarias implementadas en la institución para configurar y controlar los claustros docentes
- Describir las políticas e instrumentos que caracterizaron a las sucesivas gestiones institucionales e interpretar su sentido a la luz del proyecto autoritario de universidad
- Analizar las producciones discursivas de actores clave del ámbito universitario local y nacional tendientes a legitimar el modelo de universidad excluyente y las medidas puntuales elaboradas para su consecución.

- Identificar las tendencias ideológico- pedagógicas que dieron cobertura a los procesos de re-estructuración institucional y del cuerpo docente analizados
- Reconstruir los procesos de definición e implementación de medidas de política orientadas a establecer un cuerpo docente e identificar las particularidades de su diseño y resultados concretos

5. Metodología y diseño de investigación

Nuestra indagación es el estudio de un caso que tiene como unidad de análisis a la FaHCE, si bien para ahondar en determinadas medidas de política (vg plantas docentes, concursos docentes) se acotó la exploración a un Departamento dentro de la Unidad Académica, el de Ciencias de la Educación, atendiendo a un criterio de factibilidad. El trabajo se orientó desde un diseño cualitativo de investigación y de herramientas analíticas relevantes para lograr descripciones exhaustivas y contrastadas de los ejes que integran la exploración.

La perspectiva adoptada se vincula con la indagación micro-histórica, mirada que confiere importancia a relaciones sociales concretas para explorar las racionalidades que ponen en marcha comunidades, grupos e individuos influidos por la esfera social y cultural y en la que el punto de vista del investigador es parte intrínseca del relato. Estos abordajes sitúan en el centro del escenario las historias individuales o institucionales pero sin descuidar lo que está en juego entre las dimensiones macro y microsocial. Desde el punto de vista metodológico plantea al historiador la reconstrucción del pasado por vías indirectas (indicios, signos) para hacer inferencias y conjeturas, a partir del corpus consultado (Guinzburg, 1981)

El corpus de fuentes a las que recurrimos es el siguiente:

Memorias institucionales: entre ellas memorias de gestión de la FaHCE (1973) y de la UNLP (1976-1982) así como del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. De tales fuentes se han extractado informes, conferencias y declaraciones de funcionarios, minutas de reuniones, piezas de normativas, etc.

Expedientes: entre ellos los pertinentes a la implementación de políticas referidas al cuerpo docente: confirmaciones de cargos (Ley 21.536/77) y concursos docentes (Ley 22.207/80) de la FaHCE. De la multiplicidad de documentación hemos focalizado en el *Currículum Vitae* de los postulantes con el fin de reconstruir la estrategia de presentación de los candidatos, trayectoria intelectual y adscripción a instituciones y grupos académicos así como en los dictámenes de Comisiones Asesoras que permiten conocer los principios de selección y las jerarquías de valores utilizadas para establecer méritos y fundamentar resultados.

Periódicos: se recurrió a un medio de prensa local (Diario *El Día* de La Plata) y a dos nacionales (*La Nación* y *Clarín*). La selección se justifica, en el caso del periódico local, en la posibilidad de reconstrucción de la agenda universitaria y las voces de los funcionarios de la UNLP mediante las columnas de actualidad universitaria e información sobre la agenda pública de la institución. En el caso de los periódicos nacionales, su consulta permitió conocer la agenda de la política pública del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, los debates y reconstruir las acciones discursivas de apoyo y oposición a medidas específicas de política universitaria. La consulta a medios de prensa no abarca todo el periodo estudiado sino cortes temporales que se corresponden con momentos significativos del diseño, publicación, sanción e implementación de políticas nacionales y locales (como la ley 22.207, el Estatuto y el reglamento de concursos docentes de la UNLP, ambos del año 1982)

Entrevistas a informantes clave: se realizaron entrevistas semiestructuradas a un número limitado de dirigentes de agrupaciones estudiantiles y de docentes de la FaHCE activos en el periodo estudiado. El guión de las entrevistas incluyó los siguientes ejes temáticos: anamnesis sobre la atmosfera institucional de época, rol personal en funciones de docencia y gestión, conocimiento y reconstrucción de actores clave de la gestión, de medidas relativas a la composición y regulación del cuerpo docente, a planes de estudios, percepción sobre funcionarios académicos y gestión institucional, interpretación de las orientaciones de la política universitaria

En un diseño de investigación sustentado en buena medida en el análisis documental, tomamos recaudos de crítica interna y externa de las fuentes lo cual implica considerar los intereses y objetivos de sus productores. Al respecto, acordamos con de Certau (citado en Le Goff, 1997) en la importancia de reconocer los signos del poder en estas piezas, es decir, considerar la posibilidad que tienen ciertos grupos de dejar testimonios que puedan condicionar la memoria del futuro y orientar la historiografía en algún sentido. Esta cuestión resultó crucial dado que el corpus empírico incluye documentación y memorias de gestión producida por instituciones dictatoriales y sus funcionarios que pueden transmitir sus propias percepciones. De ahí, la necesidad de discernir la validez de los datos y aseveraciones por vía de la triangulación con otras fuentes.

Otra cuestión metodológica relevante deviene de la necesidad de inscribir la política universitaria de la dictadura en procesos histórico-sociales que remiten a temporalidades de mayor alcance. En tal sentido, coincidimos con Traverso (2002) en la importancia de adoptar una perspectiva diacrónica y comparada a la vez que pueda considerar tanto la singularidad del acontecimiento cuanto su inscripción en tiempos más largos, combinación que permite eludir dos peligros: el de la disolución del fenómeno en estudio en un largo proceso histórico que borraría sus características distintivas y el de una interpretación auto-referenciada en el acontecimiento.

Las **técnicas de investigación** a las que recurrimos son el análisis de contenido de fuentes secundarias: archivo de resoluciones de la FaHCE y de la UNLP, legajos de docentes, expedientes de concursos docentes.

Las dimensiones analíticas consideradas fueron:

1. Los lineamientos de políticas de re-estructuración institucional, especialmente los orientados a moldear y controlar al cuerpo docente desde el punto de vista represivo e ideológico. Se reconstruyeron los procesos de selección docente efectuados mediante estrategias de análisis de antecedentes, confirmaciones y concursos y se identificó el diseño y la participación de actores en la implementación y legitimación de esta política.

Se analizaron las trayectorias intelectuales y la valía del capital social acumulado para legitimar el acceso y permanencia en distintas funciones en el aparato institucional y los resultados en términos de discriminación ideológica y su contracara de reconocimiento de perfiles afines al régimen

2. Los intelectuales y grupos que asumieron protagonismo en la gestión en la FaHCE y en la UNLP en funciones de gobierno, asesoramiento y coordinación. Se exploraron sus perfiles, trayectorias, adscripciones ideológicas y disciplinarias, las redes institucionales (académicas, religiosas, profesionales) de las que participaban así como los lazos de parentesco y personales ligados a su posición institucional. Se interrogaron las relaciones entre los intelectuales y el Estado autoritario y el rol que jugaron ciertas orientaciones ideológicas y pedagógicas asociadas con ellos en el sostén de las políticas institucionales

3. La producción discursiva dirigida a legitimar normas, políticas y prácticas autoritarias. Mediante el análisis de declaraciones de funcionarios y de fundamentos de normas y políticas se circunscribieron algunos núcleos de sentido y se identificaron las estrategias para producir conformidad con el modelo universitario excluyente. A través del análisis de eventos académicos y de discursos elaborados por intelectuales, se analizó la propagación de corrientes filosóficas y pedagógicas consistentes con el orden autoritario y se estimó su proyección en el espacio institucional estudiado.

CAPÍTULO 1

La trama de la re-estructuración autoritaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (1976-1978)

Consideraciones iniciales

En este capítulo nos proponemos describir el diseño de la gestión y la urdimbre de actores e instituciones que convergieron para sustentar la “normalización” de la Universidad Nacional de la Plata, (en adelante UNLP) y, particularmente, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante FaHCE) a partir del golpe de Estado de 1976. Si bien hacemos mención a los interventores militares nos interesa profundizar en las gestiones del rector y del primer decano civil de la FaHCE ahondando en su perfil y adscripciones intelectuales e ideológicas y las de los grupos que los rodearon así como en las tendencias expresadas detrás de sus administraciones. Los interrogantes que orientan la exploración son los siguientes: ¿cómo se concibió y puso en práctica la “normalización” de la UNLP y de la FaHCE en el marco de la política universitaria de los años iniciales del régimen militar? Este interrogante nutre, a su vez, otro conjunto de preguntas: ¿Qué actores y grupos académicos participaron de la re-estructuración del aparato institucional? ¿Qué comportamientos y actitudes asumieron actores y grupos académicos frente a las políticas universitarias centrales? ¿Qué criterios se impusieron para el ingreso, progreso y consolidación del cuerpo de profesores en el nuevo contexto político académico?

A lo largo de la exposición profundizamos en dos cuestiones para dar cuenta de los interrogantes planteados. En primer lugar, intentamos mostrar que un grupo reducido de académicos de la universidad, representativos de las disciplinas más tradicionales del campo intelectual asumieron protagonismo en la re-estructuración autoritaria de la institución participando en procesos de gestión tendientes al logro de la “adecuación”, uniformización y control jerárquico de las prácticas pedagógicas. En segundo lugar, nos ocupamos de la selección, control y estabilización del cuerpo

docente, opción que justificamos en términos teóricos y empíricos. Por un lado, la construcción de la perspectiva teórica de la investigación nos permitió conocer como era pensado el docente y su rol en la política educativa dictatorial y, por otro, al avanzar en el trabajo de archivo dimensionamos el relieve de esta faceta de la política educativa. A modo de hipótesis, planteamos que las operaciones para configurar el perfil del cuerpo de profesores fueron un punto nodal en la política de re-estructuración autoritaria de la universidad, cuestión que atribuimos a la virtualidad de la mediación pedagógica para articular otros aspectos sustantivos de la práctica educativa (sujetos pedagógicos, curriculum y gestión) sobre los que se pretendía intervenir. Desde este ángulo, describimos las estrategias que confluyen para configurar un nuevo cuerpo docente, procurando ver las continuidades y rupturas con lapsos previos y los criterios imperantes tras la selección de los profesores

El ámbito que delimitamos para el análisis es tanto la UNLP cuanto la FaHCE particularizando en algunas de sus unidades de gestión cuando es pertinente. El periodo estudiado es el comprendido entre marzo de 1976 y febrero de 1978, abarcativo de la intervención militar y de las primeras administraciones civiles y lo abordamos desde un esquema analítico que sigue los cambios de gestión ocurridos, describiendo en cada etapa a sus protagonistas y grupos que mediaron la realización de las políticas, las medidas así como las plasmaciones y conflictos suscitados.

La perspectiva desde la que nos adentramos en el tema asume la necesidad de enfocar de modo complejo la dictadura militar, lo que implica ahondar en aspectos estructurales y en la dinámica del comportamiento de los actores institucionales, para abrir la mirada hacia el consenso, las complicidades y toda suerte de actitudes desplegadas. También es relevante la contextualización para dar cuenta de las relaciones entre la universidad y otras esferas estatales de definición y coordinación de la política universitaria así como una mirada diacrónica que vincule el acontecimiento histórico particular con otras coyunturas. En lo que hace a las políticas educativas del régimen militar asumimos con diversos investigadores (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983;

Pérez Lindo, 1985; Tiramonti, 1989, Buchbinder, 2005; Rodríguez y Soprano, 2009, entre otros) que estas puede interpretarse en clave de crisis hegemónica, más que desde una capacidad de imposición eficaz. No obstante, reconocer las dificultades que enfrentó el modelo de dominación - objetivadas en inestabilidades, recambios de funcionarios, revisión, incluso abandono de estrategias- no implica desconocer que el régimen autoritario afectó en diverso grado el ordenamiento social, institucional y curricular vigente.

El corpus examinado incluyó el archivo de resoluciones de la FaHCE y de la UNLP, legajos de docentes, normativa y legislación nacional y local, memorias institucionales, investigaciones antecedentes y realización de entrevistas. El capítulo se estructura mediante cinco apartados. El **primero** vuelve la mirada sobre el lapso previo al golpe de Estado - en base a investigaciones antecedentes - con el fin de comprender la incardinación histórica de las políticas universitarias dictatoriales y localizar puntos de inflexión y tendencias que anticipan el giro autoritario y la represión y discriminación en la FaHCE.-UNLP. En el **segundo apartado** se analiza la gestión del interventor militar de la UNLP que sentó las bases del redimensionamiento, disciplinamiento y control institucional y se caracterizan los inicios de la administración del rector civil ahondando en dos cuestiones: las fuentes de legitimación que fundaron la política educativa y las medidas concretas que le dieron contenido a la agenda de gobierno. En el **tercer apartado** se describe la estructura de gestión de la FaHCE entre marzo y julio de 1976 prestando atención a los actores que se integraron a ésta así como a la selección de docentes, tratando de desentrañar los criterios subyacentes a tales decisiones y de identificar algunas estrategias utilizadas para configurar los planteles de profesores del Departamento de Ciencias de la Educación (en adelante DCE), sus resultados y las tensiones que atravesaron tal proceso. En el **apartado cuatro** se caracteriza la gestión del interventor militar de la FaHCE y se exponen las medidas que sentaron las bases de un sistema de supervisión jerárquica y control burocrático. **En el apartado cinco** se analiza la gestión del primer decano civil de la FaHCE, extendida entre septiembre

1976-febrero de 1978 ahondando en su trayectoria académica y adscripción intelectual e ideológica y exponiendo las líneas de acción de su administración, especialmente la implementación de una política de alcance nacional a través de la cual se configuraron cuerpos docentes a través de la confirmación de concursos de periodos anteriores. Por último, se presentan algunas **conclusiones** que retoman los interrogantes iniciales a la luz de la indagación empírica y de las claves de lectura definidas.

1. La UNLP entre el tercer gobierno peronista y el inicio de la dictadura

1.1 Las purgas y la represión en la universidad con antelación al golpe de Estado

Si bien nuestra investigación se focaliza en el periodo de la dictadura militar, se asume que para comprender la incardinación histórica de las políticas universitarias es preciso extender la mirada hacia atrás y, particularmente, hacia el lapso inmediato anterior. En general, hay consenso entre los estudiosos en cuanto a que el régimen inaugurado en 1976 llevó al extremo dispositivos de disciplinamiento y represión que se gestaron en largos años de incubación de la violencia. Un punto de inflexión es el clima epocal de los primeros 70, de gran movilización en torno a utopías transformadoras, en tensión con fuerzas profundamente conservadoras. Puiggros (2000) al caracterizar la experiencia universitaria de 1973 subraya el predominio de un proyecto que buscó conducir a un conjunto de sectores políticos hacia posiciones de izquierda, condensado en la idea de “socialismo nacional”, en una coyuntura en la que diversos grupos admitían el uso de la violencia para la resolución de conflictos. En ese marco, en la universidad se produjeron articulaciones inéditas con la sociedad a través de la docencia, investigación y extensión. Se buscó poner las instituciones al servicio del pueblo orientando sus funciones y estructuras al logro de la independencia económica y tecnológica, expresados en la creación de asignaturas e institutos dirigidos al estudio de la realidad social y a la planificación y en programas de acción para satisfacer necesidades (sanitarias, jurídicas, educativas) de las clases populares y favorecer el desarrollo de la industria nacional (Buchbinder, 2006)

Una idea de los procesos que experimentó la UNLP en estos tiempos la da el discurso del Dr. Ricardo Gómez, delegado interventor de la FaHCE en 1973 al presentar el anteproyecto “Bases para la nueva universidad “elaborado por la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN). Allí sostenía que: “*La responsabilidad de la universidad es, como en todas las del Tercer Mundo aportar toda su capacidad docente e investigadora para resolver la contradicción DEPENDENCIA O LIBERACION, PATRIA O COLONIA, es decir CONFORMAR EL PENSAMIENTO CRITICO, LA DESTREZA PROFESIONAL, TECNICA Y CIENTIFICA Y LA POTENCIALIDAD CREADORA E INTELECTUAL QUE APOYE Y PROMUEVA EL TRANSITO DE LA DEPENDENCIA A LA LIBERACION*” (las mayúsculas pertenecen al original) (UNLP Informe N° 1 -1973).¹⁹ Pero estas experiencias universitarias tuvieron un final abrupto. El marco político más amplio fue la derrota del camporismo y la recuperación de cotas de poder de la derecha peronista alentada por Perón. Si bien durante su exilio, por razones tácticas, el líder permitió la radicalización ideológica de su doctrina, a su regreso rechazó la línea izquierdizante. La muerte de Perón, tradicional arbitro de los antagonismos de un movimiento que contenía fuerzas heterogéneas y sujetos políticos con proyectos contradictorios, abrió cauce a disputas entre fracciones que derivaron en un estilo político sectario que persiguió y reprimió a la oposición interna y externa, en virtud del predominio de los sectores más reaccionarios y ortodoxos en el seno del gobierno de Isabel Perón (De Riz,1987)

La intervención de las universidades en agosto de 1974 por el ministro Oscar Ivanissevich, un representante del peronismo más conservador, fue un punto de inflexión en la escalada represiva que antecedió a la dictadura militar al igual que las cesantías de docentes y la expulsión de estudiantes, muchos de los cuales fueron

¹⁹ Sobre los debates de esta época en el campo pedagógico platense ver SOUTHWELL, M “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la UNLP” En: KAUFMANN, C (Dir) *Dictadura y educación*. 2003, op cit También SUASNABAR, C *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* 2004, op cit

secuestrados y asesinados.²⁰ Investigadores platenses como Southwell (2003) y Silber, Citarella, Fava y García Clua (2011) abordan lo ocurrido en el DCE y concuerdan en señalar un quiebre institucional, en octubre de 1974, a partir del asesinato de dos funcionarios y la posterior intervención y cierre de la UNLP.²¹ Ambas investigaciones sostienen que las expulsiones de docentes fueron un mecanismo privilegiado, identificando la primera medida en diciembre de 1974 que afectó a auxiliares docentes y la segunda, ya en 1975, que cesantó a gran parte de los profesores.²² En el trabajo de Silber et al. (2011) se sostiene que las expulsiones buscaban echar a los marxistas que, según el interventor Pedro Arrighi se habían infiltrado en la universidad en la gestión extendida entre mayo de 1973 y octubre de 1974. Las medidas, fundadas en el Art. 58° de la Ley 20.654/74 que declaró “en comisión” los cargos, produjeron el vaciamiento de la universidad de sus mejores cuadros en una avanzada de la persecución de la disidencia que profundizaría la dictadura. Más recientemente, Garatte (2012) retoma las contribuciones de las investigaciones mencionadas y aporta un análisis de los grupos académicos en la etapa previa al golpe y de la constitución de nuevos liderazgos en el DCE, llamando la atención sobre los docentes Carolita S de Rogatti, Néstor Mazarello y Martiniano Juanes, en virtud de la proyección política y académica que los tres alcanzarían durante el régimen militar.

Si bien las cesantías de 1974-1975 afectaron a profesores de toda la universidad ceñiremos el análisis al DCE de la FaHCE indicando en cada caso las cátedras afectadas. Entre los expulsados se encontraban figuras de la talla de Ricardo Nassif

²⁰ BUCHBINDER (2005) señala que en esa época fueron asesinados estudiantes y profesores universitarios, entre los últimos menciona a Rodolfo Ortega Peña y Silvio Frondizi, de la UBA, ultimados en 1974 y a Guillermo Savloff de la UNLP, en enero de 1976. Por su parte INVERNIZZI (2005) indica que en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, siendo interventor Sánchez Abelenda y Ottalagano rector, fueron cesanteados 1300 docentes.

²¹ Para estos mismos procesos en otras universidades puede consultarse TRINCHERI; A “ Las tinieblas en la universidad. El adelantado proceso en el Comahue”. En: KAUFMANN,C (Dir) *Dictadura y Educación. tomo 2 Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003. En la misma obra, para el caso de la Universidad de Córdoba vease BARCO DE SURGHI ,S “*Signos, huellas, supervivencias y vacíos. Revisando producciones didácticas*”, también Rodríguez Soya,G y Salinas,Y, 2005, op. cit.

²² También FINOCCHIO en el trabajo *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*, Al Margen , 2001 menciona esta medida de cesantía de profesores para la carrera de Psicología y para el conjunto de la FaHCE .

(Pedagogía), Berta P. de Braslavsky (Pedagogía Diferenciada), Juan Carlos Tedesco y Oscar Ramos (Historia de la Educación argentina y americana), Guillermo Savloff (Sociología de la Educación) y José Tamarit (Sociología de la Educación), Norberto Fernández Lamarra (Política Educacional y Educación Comparada), Beatriz Padula de Nassif (Psicología de la Niñez y la Adolescencia), entre otros. Otras figuras prestigiosas de los Departamentos de Filosofía e Historia que dictaban cursos para la carrera, como Rodolfo Agoglia (Lógica), Alfredo Pucciarelli, Horacio Pereyra y José Sazbón (todos de Sociología General) corrieron la misma suerte.²³

Contemporáneas de las purgas son las reincorporaciones de docentes limitados entre 1955 y 1973- entre ellos algunos que cobrarían protagonismo durante el régimen militar- inscriptas en la ley 20.508 y su decreto reglamentario 1171/73. En la UNLP, las reincorporaciones otorgadas durante la “primavera camporista” habían sido simbólicas ya que se hacían *ad-honorem* y fue durante la gestión Ivannissevich en el Ministerio de Educación (desde agosto de 1974) y de Arrighi en la UNLP cuando se hizo efectivo el retorno de esos docentes.²⁴

2. La UNLP durante el primer año de la dictadura militar

2.1 La intervención militar: gestión del marino Eduardo Saccone

La etapa que analizamos coincide con lo que estudiosos como Novaro y Palermo (2003) y Quiroga (2004) denominan el “consenso inicial” al golpe de Estado, sustentado en el apoyo de sectores que se habían sentido amenazados. En ese marco, cobró relieve la militarización del Estado y la sociedad y se generalizó la represión en todos los ámbitos. En cuanto a la política universitaria, esta etapa se distingue por su carácter reactivo frente a las configuraciones que había adoptado la sociedad en años previos (Tedesco, 1983), su focalización en el control y la depuración ideológica (Pérez

²³ Estos datos se toman del estudio de SILBER, CITARELLA, FAVA, Y GARCÍA CLUA 2011, op cit a los que se agregan otros, producto del rastreo propio en el archivo de legajos de docentes de la FaHCE-UNLP

²⁴ En un estudio de INVERNIZZI (2005) se hace referencia a la reincorporación de docentes que habían renunciado a su cargo en la UBA al asumir Cámpora mencionando el caso del Dr Jorge S Oria en la Facultad de Derecho quien a partir de noviembre de 1977 presidió el directorio de la editorial EUDEBA y cuya gestión tuvo como tónica dominante limpiar la editorial de izquierdistas.

Lindo, 1985) y la búsqueda de una “primera normalización” (Rodríguez y Soprano, 2009). Estas breves referencias permiten situar el contexto y las líneas programáticas en las que se inscribe la institución que estudiamos.

Pocos días después del golpe de Estado, el 29 de marzo de 1976 el delegado de la Junta Militar en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en adelante MCyE) Contralmirante César Guzzeti –que tuvo una brevísima gestión durante la cual se plasmaron normas sustanciales para la depuración- designó a los delegados militares interventores de las universidades nacionales. En la UNLP- institución con 13 Facultades, 4 escuelas secundarias y una primaria- nombró al capitán de navío Eduardo Luis Saccone- cuya gestión se extendería hasta septiembre de 1976 - que fue investido de todas las atribuciones del rector y de los órganos de gobierno (Res Ministerial 011/76)²⁵ En el modelo tripartito de ejercicio del poder adoptado por los militares que implicó el reparto de las instituciones entre distintas fuerzas, la UNLP quedó bajo la órbita de la Marina que controlaba otras seis Universidades Nacionales.²⁶

El mismo día de su asunción el interventor inició el “reordenamiento” encargando un censo de personal docente y meses después tomaría una medida represiva que disponía la prohibición de entrada a los profesores “dados de baja” por considerar que el reordenamiento “...*debe desarrollarse en un marco de normalidad sin que factores extraños al quehacer universitario provoquen perturbaciones...*”(Res 286-29/3/76- Res 1048/76)

En esta coyuntura Saccone delinea una primera estrategia para conformar los planteles docentes creando comisiones “*a cargo de la tarea de reunir antecedentes y efectuar proposiciones a la intervención*” en cada Facultad aunque reteniendo la atribución de confirmar o rechazar las propuestas (Res N° 662/76 y Res 1381 -1 6/7/76)

²⁵ Las Facultades eran: Agronomía, Ingeniería, Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Veterinarias, Ciencias Exactas, Ciencias Médicas, Ciencias Naturales y Museo, Ciencias Económicas, Arquitectura y Urbanismo, Bellas Artes e Instituto Superior del Observatorio Astronómico. Las escuelas medias eran el Colegio Nacional Rafael Hernández, el Liceo Víctor Mercante, la Escuela de Inchausti y de nivel primario la Escuela Graduada Anexa.

²⁶ El Secretario Académico fue el Teniente de Fragata Carlos Alberto González y el Secretario General de la Universidad el Capitán de Fragata Jorge A. Villada (Res 2575)

Volveremos sobre este punto al tratar el caso de la FaHCE. Las medidas más sobresalientes del interventor apuntaron al redimensionamiento y disciplinamiento. Entre las primeras pueden mencionarse algunas de carácter administrativo que afectaron a distintos claustros, entre ellas la suspensión de actividades de la Escuela Superior de Periodismo y del Departamento de Cinematografía. (Coronatto y Luchini: 2001), la supresión de la carrera de órgano de la Facultad de Bellas Artes (Res 2084 citada por Iturmendi y Mamblona, 1997), mantener cerrado del comedor universitario (Res del 5/4 n° 329) y dar por terminadas las becas de investigación y de perfeccionamiento profesional de los graduados (Res 370 del 14/4/76) Entre las segundas, específicamente dirigidas al estudiantado puede citarse la decisión de no admitir a quienes desarrollasen las actividades prohibidas por el Art.7 de la ley 21.276 (Res 490 del 27/3/76) La profundización de esta política llegaría al establecer la suspensión o expulsión ante las siguientes causales: “ a) realizar en la Universidad actividades que asuman formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo, agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente. b) Cuando incurran fuera de la Universidad en actos que denoten peligrosidad actual o potencial para la seguridad nacional, los que deberán estar fehacientemente acreditados por vía de información producida por las fuerzas de seguridad” (Art.12ª Res N° 1487- 12/7/76) Tal iniciativa era el corolario de la resolución N° 112/76 del MCyE que determinó plazos imperiosos para reglamentar pautas de disciplina.

La compleja articulación entre las dos dimensiones del accionar dictatorial - la represiva y la desplegada en la esfera pública (Pérez Lindo, 1985)- se evidencia no sólo mediante la legislación coercitiva que conculcó derechos sino a través de la operación de organismos de inteligencia y fuerzas de seguridad. Así, en el régimen disciplinario, que extendía la vigilancia de la conducta fuera de la universidad, se determina que los actos de peligrosidad se acreditarían y sancionarían “*previa información sumarísima de los organismos competentes de las áreas de seguridad*” (Res 1487 -12 /7/76 y Res 490 – 27/4/76). Las acciones de inteligencia se incrustaron tempranamente en la educación

al crearse en el MCyE, una oficina de Recursos Humanos, que enmascaraba labores de inteligencia, coordinada por el Cnel. Agustín Valladares bajo la figura de jefe de asesores del gabinete ministerial, en la que permaneció hasta diciembre de 1983(Ciancaglini, Cardoso y Seoane, 1996) ²⁷

2.2 El relevo de autoridades: los primeros meses de la gestión del Rector Gallo

2.2. 1 El perfil del rector de la UNLP y el contexto de su asunción

El 6 de Septiembre de 1976 el Ministro de Educación Ricardo Bruera designó a Guillermo Gilberto Gallo como rector de la UNLP quien permanecería en el cargo hasta diciembre de 1983 (Dec. N° 978776). El nuevo rector, nacido en 1924, había accedido al cargo de profesor adjunto de Patología Médica en la Facultad de Ciencias Veterinarias en 1954 y su carrera no se vio interrumpida por los avatares políticos de los años subsiguientes. Su figura cuajaba perfectamente en un gobierno que colectó funcionarios entre los del onganato, ya que Gallo fue vicepresidente de la UNLP desde Agosto de 1969 (Coronato y Luchíni, 2001). Antes había sido Decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias, entre 1962 y 1966. Su papel durante la última dictadura militar superaría los muros de la UNLP ya que el Poder Ejecutivo Nacional lo nombró presidente del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN) ejerciendo ese cargo hasta octubre de 1983. (Considerandos, Decreto 391/77). La continuidad de su gestión, no deja de asombrar en un marco en el cual las cíclicas crisis de poder y los conflictos entre facciones produjeron numerosos recambios de funcionarios.

El terrorismo de Estado y su expresión en los claustros en la época de asunción de Gallo puede calibrarse a partir de dos hechos. El 7 de Septiembre fue asesinado el no docente José Rago en el rectorado, hecho adjudicado a un integrante del servicio de seguridad privada de la universidad (Coronato y Lucchini: 2001) Días más tarde,

²⁷ En 1999, en su declaración en el Juicio por la Verdad, el rector Gallo admitió que distintas fuerzas (Policía Federal, Prefectura, Gendarmería) además de la Justicia, requerían información a la UNLP que se canalizaba a través de la Secretaria de la Presidencia También reconoció que él tenía relaciones fluidas con la policía bonaerense.

ocurrió el episodio conocido como “La noche de los lápices” que implicó el secuestro y desaparición de estudiantes secundarios del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP y de otros colegios de la ciudad

2.2.2 El redimensionamiento y el disciplinamiento en nombre de las *Actas del proceso*

Las bases del programa de Gallo para la UNLP se vislumbran en su discurso de asunción: *“Se continuará con la política desarrollada por la intervención militar ...que ha tenido la virtud de restaurar el orden y el principio de autoridad perdido en estos últimos años...”* Pero no sólo se proponía consolidar y profundizar la “normalización” iniciada por el marino Saccone sino que tenía su propio diagnóstico centrado en señalar *“..el deterioro académico, el descrédito de las autoridades y las nefastas consecuencias sobre la calidad de la enseñanza del ingreso irrestricto“* A su juicio, era necesario depurar la matrícula ya que, según sus dichos, de los 53.570 alumnos que había en 1976, *“...” 23.400 no asistían a clase ni rendían materias, en algunos casos desde hacía 20 años. Muchos de ellos no tenían más ocupación que perturbar la tranquilidad de otros compañeros que auténticamente deseaban estudiar y formarse para ser profesionales idóneos y ciudadanos probos“²⁸*

Gallo basó su accionar en *“... el concepto de Universidad como una comunidad jerárquica de profesores y estudiantes, donde los primeros enseñan e investigan y forman ciudadanos, en tanto los segundos se inician en el conocimiento ...”* (UNLP, Prologo a memoria 1976-1982, pp. 2-6) A la misión de la universidad la retomaba de la ley 21.276 que planteaba preservar, incrementar y transmitir la cultura asegurando la formación y capacitación integral de profesionales y técnicos. Una mayor precisión en cuanto a las metas - que según propia confesión no abandonaría a lo largo de su

²⁸El mismo discurso suscribiría la iglesia local en las “Manifestaciones del Arzobispo Antonio Plaza para las fiestas patrias” planteando que La Plata había sido escogida por el enemigo para sus satánicos planes y que *“ El 40% de los alumnos de la Universidad de La Plata ha perdido sus derechos de inscripción por no haber cumplido con elementales obligaciones de estudiantes. Esto no es de extrañar, ya que esta alta casa de estudios fue cuna y foco de la guerrilla organizada, cuyo fin es la destrucción de todo lo que significa orden y trabajo”* (Declaración citada en la directiva N° 10 de la de la DGEyC de Buenos Aires, 18/5/77)

gestión- se expresa en un balance de 1983. Al explicar cuáles eran sus objetivos y principios al asumir, remite al *Acta fijando el propósito y los objetivos básicos del Proceso de Reorganización Nacional del 24 de marzo de 1976* de la cual cita el propósito, para afirmar que su norte era “*Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción del Estado enfatizando el sentido de idoneidad, moralidad y eficiencia, imprescindibles para reconstruir el contenido y la imagen de la nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y la participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de evolución y progreso del pueblo argentino*”. De los objetivos del *Acta Gallo* citaba los siguientes: - *vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino* y - *conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirva objetivamente a lo objetivos de la nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino.* (UNLP, Prólogo a la memoria 1976-1983, pp 4-5)

Coherente con su discurso, Gallo continuó con el redimensionamiento iniciado por el interventor cerrando varias carreras: Antropología, Psicología, Pintura mural (Res 2813- 5/10/76), canto, violín, violoncelo (Res 2869 – 13/10/76) y Vitreou, así como el laboratorio de Sólidos de la Facultad de Ciencias Exactas cuyo personal fue cesanteado en su totalidad. Con el argumento de que la UNLP tenía un excesivo número de estudiantes, siguió a rajatabla lineamientos del MCyE para la admisión. En los últimos meses de 1976 se tomaron algunas medidas consideradas centrales para la “normalización” de la universidad según rezan las resoluciones, entre ellas el régimen de regularidad y de re-inscripción (Ord. 109 - 8 /11/76) y el estudio de las normas de examen y promoción a través de una comisión integrada por varios decanos, entre ellos el de la FaHCE (Res 3171 - 18/11/76 y Res 3207 del 23/11/76)

Hasta aquí hemos descripto los trazos gruesos de la dinámica de la UNLP en la etapa inicial del régimen militar en un lapso que coincide con la gestión del primer ministro de Educación, Pedro Bruera. En el apartado siguiente nos referiremos a la fisonomía que adquirió la FaHCE cuya estructura de gestión tuvo distintas variantes: primero un profesor a cargo, luego un interventor militar y, a partir de septiembre de 1976, sucesivos decanos civiles.

3. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en los primeros meses del régimen militar

3.1 Un profesor a cargo de la Facultad: la gestión de Antonio Bonet.

En 1976 la FaHCE era una institución formada por ocho Departamentos, 14 institutos de investigación y tres secciones de docencia²⁹. El Prof. Luis Antonio Bonet estaba a cargo del despacho con antelación al golpe de Estado y permanecería en tal condición hasta junio de 1976. Era un docente antiguo, que en 1957 ya dictaba el Seminario de Cartografía y desde 1969 Geografía-matemática. Había sido delegado-interventor de la FaHCE en el anterior golpe de Estado. Desde 1976 en adelante Bonet siguió como titular de “Geografía Matemática” y como adjunto del Seminario de Cartografía (Res 123- 11/5/76). En 1977 sería confirmado en el primero de los cargos docentes en el marco de la ley 21.536 (Res 1013- 16-12-76)

En los meses subsiguientes al golpe en la FaHCE se buscaron fórmulas para encaminar la vida académica en un contexto en el que imperaba la violencia y se habían retraído las inscripciones, no llegando a cubrir las vacantes fijadas para cada carrera. La situación era compleja, con un cuerpo docente diezmado por las purgas efectuadas con antelación y reestructurado, en parte, con figuras afines a la derecha peronista a lo que

²⁹ Dpto. de Filosofía (comprendía institutos de: Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Estudios Sociales y Pensamiento Contemporáneo), Dpto. de Historia (comprendía Institutos de: Historia argentina, Historia americana, Historia económica y social argentina y americana); Dpto. de Letras (comprendía Institutos de: Literatura argentina e iberoamericana; Literaturas anglo-germánicas; Literaturas neolatinas; Filología Románica) Dpto. de Lenguas Modernas; Dpto. de Lenguas Clásicas (comprendía Institutos de: Lengua y Cultura latinas, Lengua y cultura Griegas); Dpto. de Geografía (comprendía el instituto de Geografía); Dpto. de Psicología (comprendía el Instituto de Psicología); Dpto. de Ciencias de la Educación (incluía las secciones de Educación Física y Bibliotecología; en 1976 éstas se convirtieron en departamentos independientes Res 651- 5/7/76)

se agregaban vacantes por licencias que se convertirían en renunciaciones o bien en expulsiones además de las ausencias motivadas por exilios, desapariciones o asesinatos.

30

En la antesala del golpe de Estado, en febrero de 1976 una disposición de la UNLP limitó todas las designaciones de docentes interinos al 31/12/75 facultando al rector para hacer nuevos nombramientos (Res 63 -23/2/76) y se revirtieron algunas cesantías, entre ellas la de Rodolfo Agoglia – quien fuera Rector de la UNLP desde mayo de 1973 hasta marzo de 1974- que fue reincorporado al cargo de Prof. titular de Historia de la Filosofía Moderna y Prof. de Lógica y como Jefe del Dpto. de Filosofía (Res 40 de 9/3/76) Paradójica situación, ya que por esos mismos días la suerte de este intelectual quedó sellada cuando bandas armadas sacaron a su hijo de su casa y lo asesinaron. Después de este episodio, ocurrido el 21 de marzo de 1976, Agoglia se exilió en Ecuador ³¹ La reincorporación de este actor induce a preguntarse por las complejas lógicas operantes tras las medidas administrativas dando cuenta de las contradicciones en la toma de decisiones.

En el lapso previo al 24 de marzo se habían prorrogado las designaciones de algunos Jefes de Departamento, profesores y auxiliares docentes hasta el 30 de abril (Res 379/76 y Res R 287,361, 367 y 397- 1976). Vencidas éstas y consumado el golpe de Estado, se visualizan las primeras diferencias en la calidad de las designaciones docentes. Por un lado, se distinguen nombramientos masivos de un mes de duración fundados en “*la reiniciación de las clases en condiciones normales*”. Por otro lado, se

³⁰ Para este tema puede consultarse SILBER, J et al “La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación (octubre 1974-marzo 1976)” En: SILBER, J y PASO, M (coord.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*, La Plata, Edulp, 2011. También véase y Southwell, M, 2003, op cit, también Garatte, Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la UNLP (1966-1986) Tesis doctoral, UDESA, 2012

³¹ Rodolfo Agoglia (1920-1995) Poseía título de profesor de Filosofía y Dr. de la UBA. En la década del 50 desempeñó cargos de profesor titular de “Historia de la Filosofía Moderna” y del “Preseminario sobre la Metafísica de Aristóteles” en la UNLP. En 1962 fue reincorporado en el cargo de titular de las cátedras de “Lógica” y también dictó “Filosofía de la historia”. También fue director de Institutos, director del Departamento de Filosofía y Decano de la FaHCE entre 1953 y 1955. En 1973 fue nuevamente designado en ese cargo que dejó para desempeñarse como Rector de la UNLP. También fue docente en la UBA, UNCuyo, UNSL y UNJ. (Ali Jafella, 2002)

efectúan designaciones para resolver cuestiones coyunturales, tales como cubrir las mesas de examen³² Al mismo tiempo, se hacen designaciones, en amplio número, por gran parte o por todo el año 1976 con el argumento de “no interrumpir” y “no entorpecer las tareas de docencia y de investigación”. Una fracción de estos nombramientos alcanzó a actores que asumirían cargos ante la convocatoria de las autoridades y otra parte, mucho más numerosa, a docentes que continuaron en sus puestos en la dictadura, aunque limitando su participación a la docencia.³³ Más allá del reinicio de las clases, concretado en mayo, quedaba por resolver la continuidad o discontinuidad de los docentes que tenían designaciones de exigua duración.

3.2 La estructura de gestión y las comisiones asesoras

A los pocos meses del golpe de Estado el interventor militar de la UNLP creó comisiones en todas las Facultades para *reunir antecedentes y efectuar proposiciones a la intervención*” (Res 662/76)³⁴ En el cuadro siguiente puede apreciarse la comisión de la FaHCE y otras que derivaron de ella

³² Ilustran esta modalidad la designación de 25 JTP, 137 ayudantes, 33 titulares, 78 adjuntos (Res 101-6/5/76- Res 73 -26/5/76) y nombramientos temporarios para cátedras vacantes y mesas de examen (Res 93-4/5/76.,Res 94 -4/5; Res 97 - 5/5 Res 98 - 4/5, Res 93 -4/5/76)

³³Entre los designados que cumplirían funciones de gestión o asesoramiento en algún tramo de la dictadura pueden citarse: Res 89/76 designa Jefe Dpto. Educ Física a Horacio Corrada (posteriormente renunciaría), Res 80 - 28/3/76 designa Jefe Dpto. de Lenguas Clásicas a Carlos Di Sandro. Designaciones docentes: Res 61-22/4/76); Res 91- 4/5/76 María del C Lentini Adjunto Práctica de la Enseñanza en Química; Res 93 - 4/5/76 Celia Paladino adjunta Psicología I; Res 450 -7/6/76 Celia Paladino adjunta a/c Psicología I; Res 111- 11/5/76; Atilio Gamerro titular Lengua y Cultura Griegas I ; Res 115 - 11/5/76 José M Coccaro titular Oceanografía; Res 118 -11/5/76 Pedro Barcia Titular Literatura Argentina I; Res 119 -11/5/76 Martín Pérez Titular Geografía de la Rep. Argentina; Res 137-12/5/76 Rodolfo Modern adjunto a/c Capacitación Alemán I y II; Res 153-14/5/76 María Celina Mainetti titular Historia de Inglaterra; Res 307- 28/5/76 Horacio Corrada Titular Fisiología Humana; Res 514- 7/6/76 Benito Díaz adjunto Seminario Historia; Res 735- 30/7/76 Argerami Titular Historia de la Filosofía Medieval; Res 554- 28/6/76 Omar Argerami adjunto Metafísica; Res 304- 2/6/76 Carlos A Disandro, titular Lengua y Cultura Latinas IV; Res 123 -11/5/76 Luís A Bonet adjunto seminario Cartografía 1/6 al 31/12

³⁴ Esta estrategia del poder militar de crear comisiones asesoras institucionales no fue privativa de la UNLP. Para el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos puede consultarse Kaufmann; C “Las “comisiones asesoras” en dictadura FCE, UNER, Entre Ríos” En: *Dictadura y Educación*, tomo 1, 2001, op cit . Para el caso de la Universidad Nacional de Rosario véase Doval, 2003,op cit

CUADRO N° 1 Comisiones de la FaHCE-UNLP creadas en 1976

Comisión	Integrantes	Resolución
de análisis de antecedentes	Presidente: Luis A Bonet (Geografía); Pedro L Barcia (Letras) Enrique Barba (Historia)	Res. UNLP 662/76
central planes de estudios	Alma Marani (Lenguas Clásicas) Celia Garritano (Ciencias de la Educación) Emilio Estiu (Depto de Filosofía) Joaquín Pérez (Depto de Historia)	Res 204 - 31/5/76
de Prácticas de enseñanza	Martiniano Juanes, (Cs de la Educación)David Oteiza (Geografía) Alma Marani (Lenguas Clásicas) y Effi Ossoinak (Geografía)	Res. 123 11/5/76

La *comisión de análisis de antecedentes*, fue presidida por Luis Bonet – que continuó siendo *profesor a cargo* de la FaHCE – y la integraron Pedro L Barcia³⁵ y Enrique Barba³⁶ siendo sus designaciones fundamentadas en el “prestigio intelectual”,

³⁵ Pedro L Barcia, Dr. en Letras de la UNLP (1974), trabajó 20 años en Literatura Española Medieval con Ángel Battistessa (intelectual humanista católico) y también fue discípulo de Juan Carlos Ghiano en Literatura argentina I y II. Meses antes del golpe de Estado Barcia fue limitado en el cargo de Literatura argentina I (Res 2 – 13/1/76). Sin embargo, desde 1976, además de la asignatura mencionada, dictó Literatura argentina II (Res 117 -11 /5/76) y fue Director del Instituto de Literatura Argentina e Iberoamericana durante parte de ese año (Res 375 - 2/6 y Res 544 -1/9/76). Fue Secretario Académico de la FaHCE entre septiembre de 1976 y el mismo mes de 1977 cuando renunció aunque permaneció en la Facultad como investigador del CONICET. Llegaría a ser presidente de la Academia Argentina de Letras (2001 hasta la actualidad) Desde los años 90 se desempeña en la Universidad Austral - institución ligada al Opus Dei- donde es profesor emérito, director de investigaciones y del doctorado en Ciencias de la Información aunque ha declarado que él no pertenece a la mencionada organización religiosa

³⁶ Enrique Barba (1908-1988) Prof. de Historia y geografía egresado de la UNLP y Dr. en Historia de la Universidad Complutense de Madrid. Según ZARRILLI, GUTIERREZ Y GRACIANO (1998) fue figura descollante de la historiografía platense y nacional, accedió a la cátedra por concurso en los años previos a 1945 y fue docente durante un lapso del primer peronismo siendo cesanteado por motivos políticos en 1952. Entre fines de los cincuenta y los primeros sesenta fue decano por dos periodos (1958-1961) y (1961-1964) en un momento de orientación liberal progresista de la universidad. Durante su gestión, favoreció la inserción de egresados en la carrera de Historia, entre ellos José Panettieri. El archivo de la FaHCE permite ver que fue nombrado Prof. Honorario (1975) y posteriormente profesor emérito full time (Res 77 - 28/4/76) fundando tal distinción en su trayectoria de cuarenta años y su condición de presidente de la Academia Nacional de Historia (Archivo resoluciones FaHCE). Integró el consejo asesor editorial

“integridad moral”, “asimilación” y “consagración por años” a la Facultad. Tales designaciones permiten ver el protagonismo que adquirieron los departamentos de Geografía, Letras e Historia, representados por docentes que tenían extensa trayectoria y capacidades de gestión adquiridas en otros periodos. En el caso de Bonet, como interventor de la FaHCE durante el Onganiato, en el de Barba como decano entre 1962-1966. Barcia, de una generación más joven, tenía 20 años de carrera y era discípulo de dos hispanistas (Juan Carlos Ghiano y Ángel Battistessa), una especialidad que adquirió gran relieve durante el proceso.

A nuestro modo de ver, la conformación de esta comisión, marca el pasaje a una cierta profundización del “reordenamiento” expresado en la sistematización de criterios para seleccionar docentes, cuyos efectos serán la constitución de una planta docente para el año 1976 y de otros cuerpos encargados de producir nuevas reglas para controlar la enseñanza y la evaluación

3.3 Los criterios de selección de docentes y la uniformización de las prácticas

La *comisión de análisis de antecedentes* realizó propuestas a la intervención que abarcan aspectos administrativos y académicos. Nos centraremos sólo en tres a) la selección y designación de docentes interinos y jefes de departamento, b) el nombramiento de profesores extraordinarios y c) la revisión de la ordenanza de Práctica de la Enseñanza

- a) la selección y designación de docentes interinos y de jefes de departamento

Desde que se institucionaliza el “*análisis de antecedentes*” para seleccionar docentes se hacen designaciones por un lapso mayor (mayo-diciembre de 1976) y se observa un cambio discursivo en las resoluciones que fundan los nombramientos, basados en dos tipos de argumentos:

de EUDEBA a partir del 30 de marzo de 1977 durante la gestión de Jorge Luis García Venturini como Presidente del directorio (INVERNIZZI, 2005)

- razones institucionales: alta prioridad de la tarea para la normalización y jerarquización del nivel académico; conveniencia de efectuar designaciones interinas hasta realizar concursos
- razones referidas al candidato: idoneidad e integridad moral para desempeñar el cargo; condiciones científicas

La fórmula para las designaciones era “*Considerando que el/la Prof. ... acredita idoneidad e integridad moral como asimismo condiciones científicas para desempeñarse en el cargo...*” (Libro de Actas FaHCE-1976).³⁷ Si nos atenemos al orden de prelación, no parece controvertible afirmar que lo primordial remite a lo moral y lo secundario a lo científico³⁸. Ahora bien, cabe interrogarse: ¿en qué términos se concebía la idoneidad e integridad moral? ¿Cuáles eran las fuentes de una fórmula tan vaga? ¿Cuánto de estas cuestiones quedaba al arbitrio de los funcionarios que intervenían en el microespacio institucional? A nuestro entender, el marco de referencia central fue la incompatibilidad para ejercer la docencia universitaria a quienes se apartaran del propósito y objetivos del régimen militar. Así se infiere tanto de las normas que regulan el acceso/prohibición de la docencia (v.g. Art. 6 de la ley 21.276) cuanto de la filosofía adoptada por la conducción de la UNLP que le confirió valor al “Acta” liminar del régimen militar.³⁹ Desde tales referentes, la escala de valores gira alrededor de la tradición nacional, la moral cristiana, la seguridad nacional y el ser argentino definido en términos esencialistas. En los pliegues de esta lógica, junto a lo moral se delimita lo no moral y se configuran oposiciones tales como integridad vs. disolución moral; intelectuales disolventes/subversivos vs. intelectual íntegro y moral, lo propio vs. lo

³⁷ SOUTHWELL, (op cit) hace referencia al uso de estas fórmulas para designar docentes y las asocia con la pretensión de moralización, control ideológico y represión imperantes.

³⁸ La moral y el comportamiento como parámetros centrales para definir la inclusión o exclusión de docentes tiene antecedentes anteriores. Tanto BUCHBINDER (2005) como NEIBOURG (1998) han señalado que durante la Revolución Libertadora - signada por la des-peronización de la universidad- tenía gran relevancia la conducta y moralidad al evaluar la trayectoria académica para acceder a cátedras y concursos y éstas remitían, fundamentalmente, al tipo de relaciones del candidato con el régimen político que se pretendía dejar atrás.

³⁹ El criterio de integridad moral tendrá continuidad en la UNLP. En 1978 al modificar la ordenanza de Carrera Docente que permitía acceder al diploma de Docente Universitario, la comisión encargada de seleccionar candidatos debía informar sobre los antecedentes morales y científicos del aspirante y éste debía presentar un certificado de buena conducta (ITURMENDI Y MAMBLONA, 2005)

extraño al ser nacional. Es posible conjeturar que las propuestas de designación de cargos efectuadas por la *comisión de análisis de antecedentes* respondían a tal encuadre. Es importante señalar que hemos hallado un número acotado de propuestas realizadas por esta comisión para limitar a algunos docentes en sus cargos (Res 173 - 17/5/76 y Res 172- 18/5/76, Res 196 - 20/5/76), siendo más común su intervención en pedidos de limitación de cargos de gestión o de recorte de dedicaciones. La atribución para confirmar o rechazar las designaciones se concentró en el rectorado, ámbito desde el cual también se definían las cesantías que, en general, se fundaban en considerar “factor potencial de perturbación” al docente que era separado del cargo⁴⁰.

Ciñendo el análisis sólo al DCE veremos cómo se reorganizó la planta docente después de la sangría previa y contemporánea al golpe de Estado. La jefatura del DCE se había cubierto con Dino Parodi, un docente nacido en 1914 (Res 14/5/76 - 592 del 2 /7/76 y 661-13/7/76) Nuevas cesantías vinieron a profundizar la depuración de profesores y afectaron a: José María Lunazzi (Prof. consulto de Historia de la Educación General, limitado el 6/4/76)⁴¹, Celia Agudo de Córscico (Prof. Titular de Psicología de la Educación, limitada Res 442/76-22/4/76).⁴², Celia Garritano (Prof Titular de Didáctica Pre- primaria y primaria, luego sería reincorporada), Renee González de Ibarra (Prof. Titular de Filosofía de la Educación, había sido reincorporada en 1975, también Titular

⁴⁰Las anulaciones y/o revocatorias de designación relevadas: Res 83- 22/4/76 revocatoria de adjunto a/c Introducción a las Ciencias Sociales Carlos Tau; Res 192 -26/5/76, revocatoria designación Res 365 4/6 Ángel José Battistessa para dirección Instituto Literatura Neolatina, Res 192 del 26/5/76 designación Juana Kugel adjunta Practica de Enseñanza en Psicología anulada por Res. 938; Res. 386 -7/7/76 designa a Sara Berta Rodríguez titular Política Educacional y Educación Comparada, fue anulada por Rector el 29/6/76. Propuestas de la FaHCE para limitar a docentes que son anuladas por el interventor: Res 196 del 20/5 Alcides Degiuseppe adjunto literatura española I; Res 173 -17/5/76 propone limitación Alberto Marcelino Oteiza titular interino de Literatura española I, es anulada por res 1065 del rectorado.

⁴¹ José M Lunazzi, militante del socialismo libertario. Era Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación egresado de la UNLP. ingresó como docente en 1938. Fue separado de su cargo durante el primer peronismo y retornó en 1955 desarrollando su carrera con continuidad desde entonces hasta su cese en 1976. Fue titular ordinario de Historia de la Educación desde 1964, Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación entre 1966 y 1968 y profesor titular consulto desde 1972 (Res 26-13/6/72) con funciones en el Instituto de Fundamentos e Historia de la Educación. (Legajo N° .074.494).

⁴² Celia Córscico. Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación graduada en la UNLP en 1957, había iniciado su carrera académica en 1962 realizó un post-grado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres entre 1963 y 1964, viajó becada por la UNESCO y la OEA a Suecia, Alemania y países latinoamericanos como consultora e investigadora, en los primeros setenta dictaba cursos en Londres y en la UNICAMP, además de ser docente en la UBA. Era titular ordinaria de Psicología de la Educación desde 1970

de Administración de la Educación, limitada Res R 756- 12/5/76), Francisco Míguez (Prof. emérito de Política Educacional y Educación Comparada reincorporado en 1975, Res 361 - 4/6/76); Lilia Merzdorf (ingresó en 1975 como Prof. Titular de Introducción a las Ciencias de la Educación). Debe agregarse que Adolfo Luis Poncet, Prof. Titular de Biología Pedagógica cesó por jubilación (Res 170 -17/5/76) ⁴³

Las estrategias utilizadas para reconfigurar la arrasada planta docente que se han identificado son las siguientes:

a) renovar la designación a quienes eran titulares desde hacía varios años, que fue lo menos frecuente, ya que muy pocos salieron indemnes de las purgas. Así se cubrieron Didáctica General (Titular Néstor Mazzarello) y Didáctica de las Enseñanzas Media y Superior (Adjunta a/cargo Pura Sánchez, Res 297-2/6/76)

b) renovar designaciones de profesores reincorporados o ingresantes durante la gestión Ivanissevich. Así se cubrieron Pedagogía (Titular Martiniano Juanes), Metodología de la Investigación Educativa (Titular Domingo Di Luca), Administración de la Educación (Titular Sara Albarracín de Hernández)

c) designar a quienes eran adjuntos en cátedras con titularidad vacante, poniéndolos a cargo. Así se cubrieron Psicología I (Adjunta a/cargo Celia Paladino, lo era desde 1975), Historia de la Educación argentina y americana (Adjunto a/cargo José María Minellono, ascendió a adjunto en 1975, Res 131- 14/5/76), Introducción a las Ciencias de la Educación (Adjunto a/c Graciela Noemí Lavalle, Res 94 del 4/5/76, Res 134- 14/5/76), Historia de la Educación General (adjunto a/cargo Dino Parodi, Res 145 - 14/5/76), Filosofía de la Educación (adjunto a/cargo Ruth Lerate, Res 512 -7/6/76)

d) designar docentes para dictar más de una materia o incorporar docentes de otro departamento, carrera o Facultad. Así se cubrió Didáctica de la Enseñanza pre- primaria y primaria (Titular Leonor Derosa, Res 628-5/7/76), Administración de la Educación (Titular Sara Albarracín de Hernández, quien era docente en la carrera de

⁴³ De los profesores de otros departamentos que dictaban clases para la carrera sobresale la limitación de José Pannetieri (Res 3082- 12/11/76) Una resolución previa lo designó *ad honorem* titular historia argentina III entre junio diciembre 1976 (Res 393 del 7/6)

Bibliotecología, Res 630 -1 5/7/76), Pedagogía Especial (Adjunto Alfredo Rae, médico) y Sociología de la Educación (Titular Lydia Gayone, abogada, Res 650 - 12/7/76 Res 655 -13/7/76).

Estos procesos no carecieron de conflictos, ante actores que exhibieron matices en su comportamiento entre quienes tenían conductas oportunistas y su contratara, los que se resistían. Un caso es el de Psicología de la Educación, donde se designó como adjunta a Blanca Penna (que era auxiliar docente del curso, es decir compañera de la cesanteada Córscico) quien no sólo renunció a ocupar el lugar sino que dimitió también de su cargo de JTP ordinario.(Res 92- 4/5/76-Res 559-29/6/76- Res 924-11/10/76) La designación de una ignota profesora, Myrna Rebullida, que sería sustituida en 1977 por otra desconocida permite ver el vaciamiento académico derivado de tales medidas (Res 559-29/6/1976) También puede mencionarse el caso de una docente que permaneció en otro cargo, pero se abstuvo de ocupar el lugar de un cesanteado. En efecto, en Pedagogía Especial, fue designada Susana Contino, quien renunció sin hacerse cargo (Res 791 del 12/8 - Res 383 del 7/7) En una entrevista, la profesora Contino explicó que la decisión tomada fue “*por respeto a Berta*” (Braslavsky). La cátedra terminó ocupada por un médico, el Dr. Rae primero como adjunto y desde 1977 como titular hasta el fin de la dictadura titular.⁴⁴

Es evidente la complejidad de los comportamientos y actitudes implicados en la cobertura de vacantes del dispositivo pedagógico dictatorial. En tal sentido, es preciso reconocer que no sólo docentes de la institución y de afuera que tenían afinidad ideológica con los militares respondieron a la convocatoria sino que otros profesores comunes prestaron funciones por motivos complejos (consenso pasivo, oportunismo, coerción, etc) y cuyas actitudes y dinámica de participación ameritarían ser estudiadas. Como muestran los datos los cargos se cubrieron, si bien a expensas de la “excelencia

⁴⁴ Otros casos: el intento de cobertura de Política Educacional y Educación Comparada designando a Sara Berta Rodríguez que fue anulado (Res 386-1976), y el de Administración de la Educación designando a Leonor Derosa (docente de otras cátedras de la FaHCE) también anulado (Res 389- 7/6/76-Res 628-1976)

académica” que predicaba el rectorado⁴⁵. Luego se implementó un sistema de vigilancia y calificación sobre el cuerpo de profesores e investigadores.

b). el nombramiento de profesores extraordinarios: esta era una figura legal y contemplada en el Estatuto para, en determinadas condiciones académicas, distinguir a docentes que habían alcanzado la edad de retiro y, de ese modo, favorecer su continuidad. La UNLP carecía de una reglamentación y la “comisión de análisis de antecedentes” de la FaHCE solicitó al delegado interventor en la UNLP que dictara una ordenanza dejando sentada su postura al plantear que entre los requisitos que debían exigirse a los candidatos a eméritos, ser profesor titular (Res 107- 12/5/76) Ese año, desde el rectorado, se fijaron límites para nombrar profesores extraordinarios con la finalidad de reducir el número, disponiendo que tales distinciones debían ser otorgadas sólo a los docentes “efectivos “(como llamaban a los ordinarios) y , dentro de estos, a los que ostentaran el cargo máximo (Res R 731 /76). Tal reglamentación permitió limitar las funciones de algunos docentes que, siendo adjuntos o bien titulares interinos, habían sido nombrados profesores extraordinarios durante la gestión peronista y otras anteriores⁴⁶. En ese marco, una de las primeras designaciones de profesor emérito en la FaHCE fue la de Enrique Barba –quien ya ostentaba un cargo honorario- fundamentando la distinción en su trayectoria académica de cuarenta años y su condición de presidente de la Academia Nacional de la Historia⁴⁷

c) La revisión de la ordenanza de práctica de la enseñanza.

⁴⁵ Para un análisis de la planta docente del DCE configurada después de marzo de 1976 incluyendo cargos de auxiliares docentes y profesores véase GARATTE, L (2012) Políticas , grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación de la UNLP (1966-1986) Tesis doctoral, UDESA

⁴⁶ Se limitaron las funciones de Carlos Alberto Guiria adjunto efectivo emérito de literatura española II (Res 357 del 4/6/76), Francisco Míguez titular interino emérito de Ppolítica Educacional y Educación Comparada (Res 361 - 4/6/76),Carlos Ruiz de Arcaute titular interino emérito de Historia de la Lengua Francesa (Res 357-1 4/6/76 y Res 360-4/6/76), Isolina Ramírez adjunta interina emérita de literatura francesa III (Res 372 del 4/6/76),Lydia Kosmin adjunta interina emérita de Capacitación en Ruso(Res 358 - 4/6/76)Esta ultima se dejó sin efecto por Res 707 del 21/7/76 y se la volvió a designar en el cargo

⁴⁷ Barba había cumplido los 65 años en 1975 siendo nombrado entonces profesor honorario, designación que se dejó sin efecto en 1976 para nombrarlo profesor emérito (Res 77 del 28/4/76)

La *Comisión de análisis de antecedentes* pronto mostró una voluntad tendiente a la búsqueda de uniformidad al proponer estudiar la ordenanza de práctica de la enseñanza para “*adecuarla a las necesidades actuales*“. Así, se pretendía controlar el dictado de una disciplina que abarcaba a todos los profesorados y se organizaba a partir de cátedras dependientes de cada departamento aunque coordinadas desde el DCE (Res 123 del 11/5/76). Para tal fin creó una comisión presidida por Martiniano Juanes, adjunto de Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación,⁴⁸ e integrada por David Oteiza,⁴⁹ Effi Ossoinak de Sarrailh⁵⁰ y Alma Marani⁵¹, composición que permite apreciar el ingreso del DCE y del departamento de Lenguas Clásicas a un ámbito de producción de nuevas reglas de enseñanza, a la vez que muestra la continuidad de los departamentos de Historia y Geografía en cuerpos institucionales. Dos de sus integrantes, Juanes y Oteiza, habían sido docentes durante el primer peronismo aunque el primero vio interrumpida su carrera en 1955 por motivos políticos y reingresó a la Facultad en 1975. El segundo tuvo continuidad durante la Revolución Libertadora- pese

⁴⁸ Martiniano Juanes (1917-1996) ingresó a la FaHCE en los 50 donde dictó Pedagogía entre 1953 y 1955 y también Metodología y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación. En 1955 fue cesanteado siendo reincorporado *ad honorem* en 1973. En 1975 se reincorpora efectivamente. En 1977 obtuvo la confirmación del cargo de adjunto de Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación y de titular de Pedagogía (Res 48 -16/3/77). En 1982, fue propuesto como jurado de 6 concursos llamados por ley 22.207/80. En 1983 fue nombrado Profesor extraordinario (Res R N° 812)

⁴⁹ David Oteiza (1923-2003) responsable de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Historia e Instrucción Cívica- por entonces del Dpto. de Historia- desde 1953, la dictó con continuidad hasta 1959. Fue Pro-secretario de la FaHCE durante el decanato de R. Agolia (1953-1955) También fue docente de Geografía del Hemisferio Occidental I (en 1957 y entre 1977-1984) y en los primeros setenta Consejero Académico. Iniciado el último régimen militar fue designado jefe del departamento de Geografía (Res 589- 2 /776).En 1976 fue confirmado en su cargo de Profesor Titular de Geografía del Hemisferio Occidental I (Res 1013/76) y en 1977 en su cargo de Adjunto de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Historia (Res 48 -16/3/77). En 1982 sería designado jurado en dos concursos docentes

⁵⁰ Effi Ossoinak de Sarrailh (1923), era Profesora en Geografía y pertenecía a la Academia Nacional de Geografía desde 1962. En la FaHCE fue docente responsable de Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Geografía desde 1975. Publicó “Acerca de la escuela y la enseñanza de la Geografía (1992) y Migraciones internas (1991) y llegó a ser presidenta de la Academia Nacional de Geografía (entre 2003 - 2006)

⁵¹ Alma Novella Marani (nacida en 1922) Dra. en Letras de la UNLP graduada en 1949, tesis dirigida por Ángel Battistessa, designada adjunta de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Letras en 1953. Su carrera fue interrumpida en 1955 y reingresó en 1960. En los primeros setenta fue Consejera Académica de la Facultad. En 1976 obtuvo la confirmación de su cargo de profesora titular de la cátedra de Literatura Italiana con dedicación exclusiva, cuya primera designación data de 1963

a haber sido funcionario durante el segundo gobierno peronista- y en los setenta fue Consejero Académico. Marani, también docente durante el segundo peronismo, fue cesanteadada por la Libertadora aunque recuperó su cargo en los sesenta y tuvo continuidad. Ossoinak de Sarrailh ingresó a la Facultad en 1975 de la mano de la derecha peronista y pertenecía a la Academia Nacional de Geografía.

La labor de esta comisión se plasmó en 1977 durante el decanato de Omar Argerami mediante un reglamento que buscó uniformar todas las prácticas de enseñanza pautando los contenidos, metodología, evaluación, supervisión, rol del docente (clases modélicas, supervisión, registro y clasificación del practicante) y fijando estrictos pre-requisitos de acceso a las mismas.(Res 94 – 11/4/77) La voluntad del régimen militar de incidir en estos ámbitos se expresó también en la confirmación de concursos- que analizaremos en un próximo apartado- mediante la cual adquirieron carácter “efectivo” docentes de un buen número de cátedras de Prácticas de la Enseñanza, entre ellas las de Inglés, Ciencias de la Educación, Físico- Matemática, Geografía, Historia e Instrucción Cívica y en Filosofía.

4. La gestión del interventor militar: observación y vigilancia jerárquica

En los primeros días de junio de 1976 fue designado delegado interventor de la FaHCE el Cap. de Fragata Eduardo Pérez Millán (Res 1069-9/6/76). Por entonces, buena parte de las Jefaturas Departamentales estaban vacantes o cubiertas *ad- honorem* y se produjeron algunas renunciaciones⁵² El interventor no se privó de limitar cargos de Jefes de Departamento y de docentes aduciendo “*necesidades de reordenamiento docente*”, entre las más emblemáticas cabe citar la limitación de Juan A. Sidoti en los cargos de Titular de Geografía Humana y de Titular de Geografía del Hemisferio Occidental II,

⁵² Res 548 -28/6/76 acepta renuncia Horacio Corrada cargo director de sección E Física; Res 637 del 12/7/76 acepta renuncia Secundino Néstor García al cargo de jefe Dpto. de Lenguas Modernas.

quien presentó un recurso y fue reincorporado (Res 706-de julio de 1976) aunque falleció al año siguiente.⁵³

En los meses previos se habían tomado decisiones que retrotraían a prácticas anteriores al gobierno peronista iniciado el 25/5/73. Se restableció una norma sobre estructura departamental de la época de Onganía (modificada en 1975) que fijaba como requisito para ser jefe de Departamento ser profesor titular ordinario y, con carácter excepcional, interino (Res 968/76). El efecto inmediato fueron algunas remociones⁵⁴ No obstante, pronto se buscó una regla de excepción- lo que permite inferir la dificultad de cubrir los cargos – que buscó dar libertad al decano quien podría “.. *nombrar al jefe de departamento en base a los antecedentes, contracción al trabajo y eficiencia demostrada de que puedan ejercer con mayor idoneidad la jefatura de distintos departamentos* “ (Res 582 -7/7/76)

En el esquema del marino las jefaturas de departamento tendrían un rol central y para cubrir las apeló a los docentes con mayor antigüedad y dedicaciones: Emilio Estiu en el de Filosofía, Benito Díaz en el de Historia, David Oteiza en el de Geografía, Dino Parodi en el de Ciencias de la Educación, Mario Rial en el de Lenguas Modernas y Nydia G. Breard en el de Letras revirtiendo- en este caso- una cesantía de meses previos⁵⁵. La conducción se completaría más tarde con Guido Longoni al frente del Depto de Psicología (renunciaría ese mismo año), Guillermo Gordonez en el de Bibliotecología y Ernesto Rogg en el de Educación Física ((Res 944 del 14/10/76- 945-14/10/76). Este plantel tendría continuidad durante 1977 con pocas variantes, a saber, la

⁵³ Juan A Sidoti (1912-1977) fue Jefe del Departamento de Geografía de la FaHCE en el año 1973 y previamente Decano de la misma institución en 1971. Su primera designación en un cargo de profesor efectivo en la FaHCE data del año 1965

⁵⁴ Res 242 -1/6/76 limita Benito Díaz interino que ejercía Jefatura Dpto. Historia ; Res 310 - 4/6/ 76 limita a Nidya González Breard Jefe Dpto. Letras

⁵⁵ Res 586 - 2/7/76 recomienda a Emilio Estiu Jefatura Dpto. de Filosofía desde 1/7 a 31/12/76; Res 588 – 6/7/76 recomienda a Benito Díaz jefatura Dpto. Historia 1/7 al 31/12; Res 589 – 2/7/76 encarga a David Oteiza jefatura Dpto. de Geografía 1/7al 31/12 (reemplaza a Rodolfo P Fernández limitado por Res 71 de abril 1976); Res 592 -2/7/76 designa Dino Parodi jefe Dpto. Ciencias de la Educación 1/7 al 31/12; Res 638 del 12/7/76 propone Mario Rene Rial jefe Dpto. Lenguas Modernas desde 1/7 al 31/12 (reemplaza a Secundino N García que renunció en julio de 1976) ; Res 585 - 6/7/76 encomienda a Nydia González Breard Jefe Dpto. de Letras 1/7 al 31/12. El Dpto. de Lenguas Clásicas estaba cubierto por Carlos Di Sandro desde el 1/3 hasta el 31/12/76 por Res 80 - 28/3/76; en el Dpto. de Educación Física fue designado jefe *ad-honorem* (Res 89-mayo/76 Horacio Corrada desde 1/3 a el 31/12/76; Res 580 - 2/7 /76 designa Guido A Longoni jefe Dpto. de Psicología del 1 /7 al 31/12/76

designación de María Celina Mainetti en el Dpto. de Lenguas Modernas y de Celia Paladino en el de Psicología (Res 76 de abril de 1977)

El producto de los tres meses de gestión de Pérez Millán fue el esbozo de un sistema jerárquico de supervisión de docentes y un conjunto de restricciones en materia de evaluación. Se estableció como función de los jefes de departamentos supervisar, observar y evaluar el desempeño, forma y orientación de las clases, incluso la presentación personal de los profesores, lo que culminaba en una calificación anual del docente. (Res 870, 871 y 872- 13/9/76). Estas normas se aprobaron en los últimos días de gestión del marino y serían implementadas por el decano civil entrante.

5. El primer decano civil de la FaHCE: gestión del neo-tomista Omar Argerami

5.1 El perfil del decano y el contexto de su gestión

Entre septiembre de 1976 y febrero de 1978 fue decano de la FaHCE Omar Argerami quien fue acompañado durante gran parte de su gestión por Pedro Luís Barcia como Secretario Académico, lo que marca una continuidad dado que éste venía actuando en la *comisión de análisis de antecedentes*.⁵⁶

La elección de Argerami como decano expresa la estrecha relación entre la Iglesia Católica, en su vertiente pre-conciliar y el Estado autoritario a través de la ocupación de puestos estratégicos por parte de intelectuales de esa filiación en el ámbito educativo. Tal designación está en consonancia con la tendencia predominante durante todo el régimen militar de cooptar a los funcionarios de educación entre las filas del catolicismo tradicional señalada por Rodríguez (2011).⁵⁷ La convergencia entre militares e iglesia también se evidenciaría a nivel nacional cuando el Ministerio de Planeamiento presentara el “proyecto nacional” que contenía un apartado de política educativa con líneas proyectadas al siglo XXI y que revelaban una reaparición del nacionalismo católico más arcaico como fundamento (Puiggrós, 2010) En la FaHCE,

⁵⁶ La renuncia de Barcia al cargo de Secretario Académico obedeció a su designación como investigador independiente del CONICET. A partir del 15/9/77 la Secretaría de Asuntos Académicos sería Celina Mainetti de Ojeda quien hasta ese momento era miembro del Consejo Asesor del Decano (Res 390/77) y Jefe del Departamento de Lenguas Modernas, cargo que continuó ejerciendo *ad honorem*

⁵⁷ Para este tema puede consultarse Rodríguez, L. *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura a militar (1976-1983)* Rosario, Pro- historia, 2011

este sector había recuperado posiciones durante la gestión Ivanissevich cuando se incorporaron algunos docentes de esta adscripción y, más atrás, es posible rastrear la presencia de intelectuales y eclesiásticos católicos de la línea más reaccionaria durante el primer peronismo, como expresión de una fracción de la coalición que apoyó el ascenso de Perón al poder. Entre ellos se destaca Octavio Derisi como director del Instituto de Filosofía y como titular de la cátedra de Gnoseología y Metafísica desde 1946, que abandonaría en 1955 al producirse el conflicto entre Perón y la Iglesia.

Volviendo a la última dictadura, en lo que sigue esbozaremos la trayectoria del nuevo decano basándonos en el *curriculum vitae* que presentó a su concurso docente en 1982 y en otras fuentes. Omar Argerami poseía títulos de Profesor, Licenciado y Doctor en Filosofía expedidos por la UNLP en 1962, 1965 y 1970. Los primeros pasos de su carrera los dio como becario de perfeccionamiento en la actividad creadora (1962 y 1963) y en docencia (1963 y 1964). Ese mismo año ingresó como ayudante a la cátedra de Gnoseología de la FaHCE dirigida por Armando Asti Vera. En Historia de la Filosofía Medieval -que sería su especialidad- se inició en 1965, llegó a titular interino en 1970 y continuaría hasta 1984 cuando fue limitado por anulación de su concurso.⁵⁸

Argerami perteneció al CONICET entre 1973 y 1979 como investigador asociado primero e independiente después, hasta que renunció. Durante el régimen militar también fue docente en la UBA y en la UCA; y en la UCALP en los sesenta y setenta.⁵⁹ Otros ámbitos de los que participaba dicen mucho de su perfil: era miembro del Instituto de Cultura Hispánica desde 1971, de la Asociación Argentina de Filosofía

⁵⁸ Argerami se desempeñó también como adjunto de Metafísica entre el 1/4/68 y el 31/3/77 ascendiendo a titular en 1976, como Titular de Lectura y Comentario de textos filosóficos II entre 1/3/71 y el 30/5/76 y como Prof. titular de Historia de la Edad Media durante 1979 y desde junio de 1982 en adelante. Con posterioridad a su decanato sería Jefe del Departamento de Filosofía entre noviembre de 1981 y diciembre de 1983 en que renuncia (Res 612 del 6/12/83)

⁵⁹ En la UBA fue profesor asociado de Historia de la Filosofía Medieval en la Facultad de Filosofía y Letras desde el 1/5/76. También fue docente de la Universidad Católica Argentina como Titular de Filosofía II en Facultades de Derecho y Ciencias Económicas entre el 18/4/63 y el 31/3/65. En la Universidad Católica de La Plata fue Titular de Estética en la Facultad de Arquitectura desde 1/4/64 hasta 31/3/65 y en la Facultad de Sociología Titular de Filosofía Social desde 1/4/64 al 31/3/66, Titular de Métodos actuales del pensamiento desde 1/4/65 al 31/3/66, Titular de Filosofía General desde 1/4/65 al 31/3/67 y Titular de Psicología Social desde 1/4/64 al 31/3/70

desde 1965, de la Societe Internacional de Estudios de Filosofía medieval desde 1976 y miembro de la Asociación Latinoamericana de Filósofos Católicos desde 1973 y de la Sociedad Tomista Argentina desde 1974.⁶⁰

Además de la inserción como docente o la membresía en instituciones que permiten relacionar la figura de Argerami con el catolicismo pre-conciliar, algunas de sus publicaciones terminan de perfilar su adscripción ideológica.⁶¹ Entre ellas se cuentan varios artículos en la revista *Sapientia* - fundada en 1946 por el arzobispo neotomista Octavio Derisi- que era un medio de difusión del tomismo de habla hispana y se convirtió, con el tiempo, en el órgano oficial de la Facultad de Filosofía de la UCA⁶². Derisi fue el fundador de la Universidad Católica Argentina (UCA) en 1958 y durante la última dictadura tuvo una importante influencia ideológica a través de publicaciones universitarias, algunas editadas por EUDEBA (Invernizzi y Gociol, 2002) y también como organizador del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana (Córdoba, 1979).

Argerami fue acompañado en su función por un “Consejo Asesor” que reemplazó a la disuelta *comisión de análisis de antecedentes* y cuyos miembros eligió él mismo “(Res 1828 R- 29 /7/76 y Res 908 - 4 /10/76) Se trataba de un cuerpo consultivo y se pretendía que supliera la inexistencia del Consejo Académico. Lo integraban Emilio Estiu ⁶³, Juan Cuccorese ⁶⁴ y Carmen Verde Castro ⁶⁵ Si se atiende a sus

⁶⁰ La Asociación Tomista Argentina, creada en 1948 por el arzobispo Octavio Derisi y el presbítero Julio Meinvielle entre otros, estuvo destinada a la promoción de los estudios filosóficos y teológicos acerca del pensamiento de Tomas de Aquino.

⁶¹ Argerami era docente en institutos confesionales de La Plata como el Instituto de Servicio Social de Caritas (entre 1970-1979), Instituto Superior del Profesorado del Seminario San José(entre 1972-1975), Instituto Superior del Profesorado Juan Nepomuceno Terrero(entre 1962-1969), este último fundado por Antonio Plaza en 1959 y organizado desde el concepto de educación personalizada que popularizara García Hoz, el pedagogo del franquismo

⁶² Octavio Derisi (1907-2002) Dr. en Filosofía de la UBA en 1938 .Fue profesor titular de Gnoseología y Metafísica de la FaHCE - UNLP desde 1946 cargo que debió abandonar en 1955 al producirse el enfrentamiento entre el gobierno de Perón y la Iglesia Católica. También dictó Historia del Pensamiento y la Cultura argentinos entre 1953 y 1955. Arzobispo auxiliar de La Plata desde 1970 hasta su muerte

⁶³ Emilio Estiú (1914-1984) en 1946 fue desplazado de su cargo docente por su posición política en relación con el peronismo. Según ALI JAFELLA (2003) su obra estuvo orientada a estudios sobre filosofía contemporánea y filosofía del arte y a la traducción de filósofos alemanes. En diciembre de 1976, Estiu tuvo la confirmación de su cargo de titular de Estética con dedicación exclusiva (Res 1013 - 16-12-76) En 1978 estaría a cargo del despacho de la FaHCE algunos meses. En 1980, sería designado Prof. extraordinario emérito (Res 836/80) y el mismo año director del Instituto de Filosofía Sistemática (Res 133/80). En 1982 fue nombrado jurado en 13 de los 50 concursos llamados por ley 22.207

integrantes se puede apreciar que, más allá de algunos cambios de figuras, continua la influencia de los departamentos de Historia y Letras a los que se agrega el de Filosofía representado por Estiu. Este último, había iniciado su carrera académica antes del primer peronismo y vio interrumpida su trayectoria en 1946 por motivos políticos aunque recuperó su cargo en 1953 y tuvo continuidad desde entonces. Verde Castro y Cuccorese eran docentes titulares desde los 60, la primera desde 1962 y con una trayectoria continua, y el segundo desde fines de esa década, además de ser miembro de la Academia Nacional de la Historia e investigador del CONICET⁶⁶. Los tres eran, por entonces, directores de institutos de la FaHCE

5.2 El redimensionamiento, la vigilancia jerárquica y la selección de docentes “efectivos”

5.2.1 La supervisión y calificación de docentes e investigadores

La estrategia de *análisis de antecedentes* dejó designaciones que se extendían sólo hasta fines de 1976 razón por la cual se imponía pensar otras formas de administrar y vigilar el cuerpo docente y renovar sus cargos.⁶⁷ Una de las primeras medidas del decano civil fue pedir el *currículum vitae* (Res 874 del 14/9/76) Se consideraba una dificultad no disponer de un “*concepto*” en los legajos, el cual era visto como un medio

⁶⁴ Juan Cuccorese (1921-1990) referente historiográfico platense, alumno de exponentes de la tradición humanística iniciada por R Levene y de representantes de la nueva escuela histórica. Era profesor en Historia e Instrucción Cívica, graduado en 1944 en la UBA y doctor en historia de la UNLP en 1958. Su producción se centró en estudios de historia económica primero y, desde los 70, en temas de historia de las ideas e historia política. Fue académico de número de la Academia Nacional de Historia desde el año 1975. (ZARRILLI, GUTIRREZ Y GRACIANO, 1998) Fue profesor responsable de Historia Americana I en 1969 y, desde 1975, dictó Historia de la Historiografía con continuidad hasta 1986. También era investigador del CONICET y fue responsable de la Comisión de Historia y Antropología de ese organismo durante la dictadura. (Archivo FaHCE)

⁶⁵ Carmen Verde Castro (1927). responsable de Lengua y Cultura Griegas II desde 1962, realizó una carrera académica sin interrupciones desde entonces, siempre en cátedras de Lengua y Cultura Griegas. A partir de 1977 se desempeñó en las cátedras de Griego III y IV por lo menos hasta 1992 (Repositorio memoria académica FaHCE-UNLP) En diciembre de 1976 fue confirmada en el cargo de titular de Lengua y Cultura Griegas (Res 1013 -16/12/76)

⁶⁶ La composición del Consejo Asesor del Decano sufrió una modificación a partir de. la renuncia de C. Verde Castro (Res 207- 16/5/77) quien fue reemplazada por María Celina Mainetti de Ojeda. Esta última tiempo después sería designada Secretaria Académica de la FaHCE (Res 268 1/6/77)

⁶⁷ Este tema ha sido estudiado por SOUTHWELL, M , 2003, op cit.

para la “*evaluación de su rendimiento*” y para las “*promociones y proposiciones*” (Res 884-21/9/76). Desde tales asunciones, Argerami institucionalizó la supervisión de los docentes por parte de los jefes de departamento, de los ayudantes por los titulares y de los auxiliares de investigación por los directores de institutos. Se establecieron mecanismos de fiscalización, periodicidad de informes y una escala de evaluación que, para los profesores titulares, incluía juzgar la “*.forma en que se imparte la cátedra, desempeño del resto del personal docente, bibliografía empleada, eficiencia observada*” (Res 871- 13/9/76). A fin de año el jefe de Departamento debía presentar una calificación anual de los docentes juzgando el desempeño, metodología de enseñanza, presentación personal y eficiencia. (Res 870- 13/9/76).

Superpuesta con la estrategia anterior, se observa la supervisión diaria de la docencia. En los fundamentos se expresa que hay irregularidades en los libros de asiento de clases y se establece que profesores y auxiliares deben cumplimentar, previo al inicio, el temario, fecha y horario de clase. La coerción se garantiza fijando un límite de tolerancia después del cual se deja constancia si el docente no ha completado los datos (Res 881-21-9-76)

5.2.2 La conformación de una planta de docentes “efectivos”

Esta medida es contemporánea del desarrollo de una crisis de la gestión de Bruera en el Ministerio de Educación que dejó ver los conflictos en materia de política educativa entre los propios militares y entre sectores que apoyaban al régimen, evidenciada en la renuncia del Secretario de Educación, el marino Enrique Carranza al año del golpe de Estado, seguida por la de otros integrantes del gabinete. Algunos estudiosos (Gudelevicius, 2010; Rodríguez y Soprano, 2009) destacan entre los factores de esta crisis la aplicación de algunas medidas que en el ideario del ministro eran centrales (admisión por examen, cupos y arancelamiento) y que tuvieron como efecto la reducción de la matrícula y desataron críticas que desalentaron o ralentizaron su implementación.

Aunque la renuncia de Bruera (Abril 1977) produjo la suspensión de algunas medidas, no obstaculizó la confirmación de profesores, en tanto la misma se sustentaba en una ley, la 21.536 que versaba sobre “*Docente, confirmación de los profesores universitarios que hubieren obtenido su categoría por concurso*”, promulgada en marzo de 1977. La norma establecía el cese del estado de “*en comisión*” (fijado por ley 20.654/74) y posibilitaba la confirmación de cargos concursados en otras épocas. No obstante, se fijaban condiciones restrictivas a partir de los Art 6º y 12º de la ley 21.276. El primero determinaba como requisitos para ejercer la docencia la *idoneidad docente y científica, la integridad moral y la observancia de las leyes fundamentales de la Nación*” y el segundo estipulaba la incompatibilidad de la docencia universitaria con “...*aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos fijados por el proceso de Reorganización Nacional*”.⁶⁸ Para efectuar la confirmación de cargos se acudió a una lógica piramidal que partía del MCyE, seguía con una comisión del CRUN que “aprobaba” un texto-marco; luego el rectorado de la UNLP daba “instrucciones” y el Consejo Asesor del Decano daba su “opinión”⁶⁹

En la UNLP los cargos se habían concursado durante el primer peronismo, en el lapso que va desde la Revolución Libertadora hasta el golpe de Estado de Onganía (1955-1966) y entre 1969-1972. Las resoluciones que confirmaron cargos durante la dictadura argumentaban que se habían constatado las condiciones científicas, méritos, idoneidad e integridad moral de los candidatos, eufemismos todos que dan cuenta de que los seleccionados lograron sortear la criba de las leyes referidas y de los organismos de inteligencia actuantes a nivel del Ministerio de Educación. La legitimación de estos

⁶⁸ La confirmación de cargos, además de basarse en una ley específica, se sustentó sobre modificaciones de leyes previas. El régimen militar derogó varios de los artículos de la ley 20.654/74, entre ellos el 9º que establecía el acceso a los cargos a través de concursos de antecedentes y oposición y lo suplantó por la designación directa realizada por el Consejo Superior a propuesta del Consejo Académico de cada Facultad (Ley 21.276/76).

⁶⁹ Acerca de las estrategias para la conformación de cuerpos directivos y docentes en otros niveles del sistema educativo puede verse GUDELEVICIUS, M (2010) “Un balance de la política educativa implementada durante el primer año del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”. CD Room de las V Jornadas de Trabajo Sobre Historia Reciente, junio 2010, Universidad Nacional de General Sarmiento

cargos, se hizo, entre diciembre de 1976 y junio de 1977, con los resultados que se muestran a continuación:

Cuadro N° 2 Cargos y profesores de la FaHCE confirmados en 1977

DEPARTAMEN TO	CARGO S	%	PROFESORES TITULARES	PROFESORES ADUNTOS
Letras	13	24,5%	Carlos Disandro, Alma Marani ; Carmen Verde Castro (2 cargos); Alberto Vaccaro (2 cargos); Atilio Gamero; J. Carlos Ghiano (2 cargos) y Rodolfo Modern	Alma Marani, Raquel Sajón Alfredo Schroeder.
Historia	11	20,8%	Andrés Allende; Juan Cuccoressé; Joaquín Pérez (2 cargos); Antonio Austral; Lidia Mikita de Barba; Angel Nessi y Nilda Guglielmi.	Lidia Mikita de Barba; David Oteiza; Maria A Duarte
Geografía	11	20,8%	Raul Rey Balmaceda; Luis A Bonet; David Oteiza; Manuel Palacio (2 cargos); Juan A Sidoti; y Alfredo Siragusa (2 cargos).	Emilia Ossoinak; Roque Silva; Sara Martínez;
Lenguas Modernas	9	17,0%	Irma Boujout; Arturo Dobel; Jorge Lewis; Angélica Norrie y Clotilde Rezzano.	Delia Ball Kiernan, M Inés Mendioroz; Andrés Longchamp Arturo Dobel
Ciencias de la Educación	6	11,3%	Martiniano Juanes; Atilio Mazarello y Celia Garritano .	Martha Campayo; Martiniano Juanes; Alba Loedel
Filosofía	3	5,7%	Emilio Estiu y Narciso Pousa	Carolita Sierra
TOTAL	53	100%	36(68%)	17(32%)

Fuente: elaboración propia en base a Res 1013- 16/12/76; Res 48- 16/3/77 y Res 304-22/6/77 de la FaHCE

Como puede apreciarse cerca de dos tercios de cargos confirmados corresponden a titulares y poco más de un tercio a adjuntos. Es importante señalar que en esa época

los Seminarios y los cursos de Prácticas de la Enseñanza estaban a cargo de profesores adjuntos de modo que una fracción de adjuntos confirmada aseguraba la cobertura de jefaturas de cátedra. Hubo docentes confirmados en más de un cargo, siendo esto más frecuente en el Departamento de Letras seguido por los de Geografía e Historia y por el de Ciencias de la Educación. Sólo en dos casos (Historia Argentina II y Geografía-Matemática) se convalidó a docentes que pertenecían a un mismo curso, siendo la mayoría de las confirmaciones distribuidas entre distintas cátedras. Las renunciaciones a cargos así legitimados fueron muy pocas, entre ellas se contabilizan las de J Carlos Ghiano a uno de los dos cargos (Res 79 - 1/4/77) y la de Juan Sidoti (Res 286- 14/6/77)

70

El mayor porcentaje de confirmaciones corresponde al Departamento de Letras (24,5%) seguido por los de Historia y Geografía (20,8% cada uno) y menores porcentajes para los de Ciencias de la Educación y Filosofía (11,3% y 5,7 % respectivamente). Más allá de esta distribución, que es consistente con el rol protagónico que los departamentos tenían en consejos asesores y comisiones, es relevante analizar qué tenían en común los individuos beneficiarios. La ley 21.536 establecía que para acceder a la confirmación se debía estar en ejercicio del cargo, lo que demarcaba un grupo dentro de un universo más amplio. Esto, por un lado, dejaba fuera de juego a quienes teniendo cargos concursados habían sido alcanzados por las purgas en 1974 y 1975 y las del propio régimen militar y, por otro, autorizaba la continuidad de quienes se presumía que reunían cierto perfil que las *Actas* del régimen imponían para ser docente universitario.

Cuando se analizan las identidades de quienes pasaron a ser docentes “efectivos”, se aprecia una significativa correlación con los docentes que durante 1976 y 1977 integraron las direcciones de departamento, institutos y otros puestos de gestión. Entre los beneficiarios sobresalen 17 docentes que habían sido profesores (titulares o adjuntos) durante el 1º peronismo, incluso integrantes de la gestión en esa época. En

⁷⁰ J C Ghiano renunció al cargo de Titular de Literatura Argentina II y en su reemplazo fue designado Pedro Barcia.

general, eran de la misma generación y el hecho de haber sido docentes, incluso accedido a posiciones de poder institucional en esa época, permite situar los orígenes de sus trayectorias en una determinada atmosfera política, cultural e intelectual y, sobre todo, en la vivencia de singulares modalidades de gestión universitaria y, por ende, de formas de relación entre Universidad /Estado. Expulsados en 1955 por la Revolución Libertadora en el marco de la des-peronización de la universidad, pudieron retornar en los 60 algunos y entre 1974 y 1975 otros, destacándose estos últimos por su vinculación con la derecha peronista.⁷¹

5.2.3 Algunas trayectorias y tramas institucionales tras la selección del cuerpo docente “efectivo” del régimen

Excede nuestras posibilidades abordar las biografías intelectuales y políticas de todos los docentes de la FaHCE consagrados como estables por la ley 21.536, no obstante presentamos a una figura a través de la cual es factible ver la consolidación de algunos intelectuales de derecha en los claustros, a los que se habían reincorporado en el lapso inmediato anterior al golpe de Estado. Consumado el asalto al poder, estos académicos resultaron funcionales al nuevo régimen por afinidad ideológica con el ideario autoritario

Nos referiremos a Carlos A. Disandro (1919-1994) quien ocupó importantes cargos durante la dictadura⁷². Su influencia excedía el ámbito de la FaHCE y su figura tuvo una proyección pública que ha hecho que concitara el interés de investigadores y periodistas (Besoky,2010; Axat, 2011; Verbitsky, 2010, Carnagui,2011.En su trayectoria se articulan elementos del nacionalismo, el catolicismo y el peronismo

⁷¹ Carlos Disandro, Benito Díaz, Joaquín Pérez, Andrés Allende, Martiniano Juanes, Carolita Sierra de Rogatti, Arturo Dobel; Jorge Lewis, Clotilde Rezzano, Andrés Longchamp, Alma Marani, Sara Martínez, Rodolfo Modern, Osvaldo Nessi, M Angélica Norrie y David Oteiza. Los dos profesores mencionados en primer término tienen ligazón con la derecha peronista

⁷²Disandro fue Jefe del Dpto. de Lenguas Clásicas (Res 80 del 28/3/76), luego director del Instituto de Filología (Res 111 -15/4/77, Res 62-1/4/78, Res 133 18/4/80, Res 428-9/83) También fue Titular de Lengua y Culturas latinas IV (Res 304 del 2/6/76), Titular de Filología Hispánica desde 1978, cargo que concursó en 1983 (Res R 152/83) Desde 1979 tuvo dedicación exclusiva como titular de Latín (Res 85 /79)

singularmente ensamblados que lo convertirían en un cuadro intelectual y político de la ultraderecha. Su formación juvenil transcurrió en el Colegio Montserrat de la Universidad de Córdoba donde tuvo como maestro a Nimio de Anquin, un representante del integrismo católico que en 1936 fundó la Unión Nacional Fascista Católica para batallar contra el laicismo, el liberalismo y la tradición reformista universitaria, en el marco de un proyecto de *nación católica* de esa década. Ya en La Plata, Disandro estudió Letras en la UNLP, en un ambiente intelectual en el que sobresalían Octavio Derisi y otros ultracatólicos que contribuyeron a forjar sus convicciones anti-modernas. Al respecto, Carnagui (2011) sostiene que la postura anti-ilustrada – que no era privativa de Disandro sino del nacionalismo conservador- se caracteriza por una visión negativa de la modernidad y sus productos (liberalismo, marxismo, socialismo, democracia, comunismo, etc.) que ven como factores de la decadencia, la cual se asocia también con la secularización que trajo el iluminismo.⁷³ En virtud de esta postura que abjura del progreso y de lo moderno, las referencias que cobran valor para construir lo social se encuentran en el medioevo, la cultura grecolatina, el imperio español, incluso el pasado colonial argentino, vistos como modelos de armonía social. En esas coordenadas ideológicas y en un marco de grandes transformaciones políticas e institucionales del país, Disandro enseñó Lenguas Clásicas en la FaHCE desde 1944 y llegó a titular de la cátedra de Latín en 1947. Paralelamente trabajó en la Secretaría de Trabajo y Previsión donde se relacionó con Perón, adhirió a su movimiento y participó en la producción de la ley universitaria 13.031, aprobada en 1947. Cesanteado por la Revolución Libertadora, desarrolló una obra ensayística y literaria, creó revistas como *La hostería Volante* y también instituciones como el Instituto de Cultura Clásica Cárdenal Cisneros (1959) para difundir su ideario entre la juventud universitaria y entre

⁷³ Un aporte de Quiroga (2004) ilustra el pensamiento político de los funcionarios convocados por el régimen. El autor menciona la figura de Miguel A Iribarne, un profesor de la UCA que fue asesor de Videla y autor de *El Rescate de la República*, editada por Emece en 1978. En ella, según Quiroga, su autor se muestra contrario al pluralismo ideológico por considerar que sirve a la infiltración marxista y atenta contra el modo de vida occidental y cristiano. A lo que se agrega su idea de que los partidos políticos son responsables de la decadencia del país y deben ser sustituidos por otros nuevos que actúen dentro de un marco de legitimidad pre-definido. (Quiroga, 2004:201)

sindicalistas y militares. Renglón aparte merece señalar que a mediados de los sesenta fundó la Concentración Nacional Universitaria (CNU), brazo universitario del nacionalismo católico que pronto se volcó al peronismo y en los setenta tuvo relación con el sindicalismo ortodoxo y con grupos armados, entre ellos la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) y transmutó en una organización para-policial que perpetró atentados y asesinatos a partir de una postura que justificaba los métodos ilegales en la lucha política. Disandro fue ideólogo de la organización y tuvo entre sus discípulos a miembros de Tacuara como Patricio Fernández Rivero que estudiaba Letras en la UNLP y lideró la CNU en La Plata y Mar del Plata.⁷⁴

La actividad política y pedagógica de Disandro estaba basada en la teoría de la sinarquía que desarrolló a fines de los cincuenta y llegó a discutir con Perón en su exilio madrileño. Se trata de una variante de las teorías conspirativas que asume que determinadas fuerzas- que Disandro veía corporizadas en la masonería, el reformismo universitario, los católicos post-conciliares y las organizaciones no peronistas y en sectores de la sociedad (como los judíos)- convergen en un plan diabólico con fines disolventes de las tradiciones constitutivas del ser nacional y a las que les endilga usar como métodos la infiltración y penetración cultural. Retomando el estudio de Axat (2011), es posible identificar las fuentes que engendran el pensamiento de Disandro que, según ese autor, conjuga la influencia del clericalismo ultra-patriótico-populista-antisemita (Nimio de Anquín), del estudio de las letras clásicas (Arturo Marasso), del cristianismo que abreva en los padres griegos (el tomismo) y del pensamiento político filosófico del primer peronismo del que toma la idea de “comunidad organizada”.

Volviendo a la actividad de Disandro en la FaHCE-UNLP, fue reincorporado efectivamente a su cargo en 1975. Después del golpe de Estado, además de la docencia y gestión, dirigió publicaciones académicas como la Revista *Capu Anguli* perteneciente a los Institutos de Cultura Clásica de La Plata, Buenos Aires y Córdoba entre 1979 y

⁷⁴ Disandro estrechó vínculos con la policía provincial que lo llevaron a dictar clases a oficiales de la Escuela Superior de Policía de la Provincia de Buenos Aires a partir de 1974

1983 y también incursionó en la construcción de consenso en cuestiones de geopolítica.⁷⁵ Son obras de su autoría *La geopolítica una ciencia humanística* (1980), *La herejía judeocristiana* (1981) y *Peronismo o sinarquía* (1983)

Volviendo al conjunto de docentes confirmados por la ley 21.536, otro rasgo común a buena parte de ellos era su membresía en las academias nacionales, instituciones con una impronta conservadora. Juan Cuccorese y Andrés Allende pertenecían a la Academia Nacional de la Historia; Juan Cuccorese y Joaquín Pérez al Instituto Nacional Sanmartiniano; Juan C. Ghiano a la Academia Argentina de Letras; Raúl Rey Balmaceda y Alfredo Siragusa de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA), Emilia Ossoinak de la Academia Nacional de Geografía. En otros casos se los puede relacionar con instituciones comprometidas con el discurso nacionalista territorial como la Asociación para la Promoción de los Estudios Territoriales y Ambientales (OIKOS) en la que publicaba Rey Balmaceda⁷⁶. Los docentes confirmados del área de educación diferían, en el sentido de no estar nucleados en una academia disciplinar (ésta recién se crearía en 1984) y algunos de ellos adscribían al justicialismo más tradicional.

5.2.4 El “redimensionamiento” institucional y sus manifestaciones

El redimensionamiento fue uno de los ejes centrales de la política universitaria del régimen militar que el rector de la UNLP asumió como propio. En la FaHCE, Argerami achicó estructuras de gestión e investigación así como carreras y planes de estudios suprimiendo el Departamento de Lenguas Clásicas (creando un Instituto de la especialidad dentro del Departamento de Letras) y eliminando los institutos de: Estudios Sociales y del Pensamiento Argentino; Lógica y Filosofía de las Ciencias; Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana; Geografía y Psicología (Res 18-

⁷⁵ Según Axat (2011) en 1977 Disandro dio una conferencia sobre el conflicto con Chile en torno al Canal de Beagle, abordando el problema en clave sinárquica y colocando a Estados Unidos como eje del mal.

⁷⁶ Entre las publicaciones de OIKOS de esa época pueden nombrarse *La propuesta vaticana y el futuro oceánico argentino*(1983) de REY BALMACEADA ; *La Conciencia Territorial y su déficit en la argentina actual*(1978), *Atlas del desarrollo territorial de la Argentina* (1981) ambas de autoría de PATRICIO RANDLE

22/2/77).⁷⁷ La única supresión argumentada es la del Departamento de Lenguas Clásicas, diciendo que no poseía una carrera asociada; para las restantes, dado que se trata mayoritariamente de ciencias sociales orientadas al estudio de problemas locales y regionales, parece plausible pensar que la medida se fundó en ocluir los campos académicos considerados disolventes por el régimen ⁷⁸

A lo anterior se sumó la fijación de fechas de caducidad de planes de estudios argumentando que había estudiantes inscriptos en planes del año 1943 en adelante (Res 450- 27/10/77)⁷⁹ y la reducción de orientaciones de la carrera de bibliotecario que de tres especialidades (bibliotecario auxiliar, archivero y documentalista) pasó a tener una sola, la última (Res 3002 – 29/10/76) Estas medidas, son contemporáneas de cierres de carreras efectuados desde el rectorado que, según Gallo, buscaban “ *poner en orden la universidad*” lo que implicó que “...23.400 alumnos fueron separados por diversos motivos, en su totalidad por falta de rendición de exámenes...” (El Día, 2/8/79, Pág. 4)

5.2.5 El control de la enseñanza y la evaluación

En este aspecto se toman medidas que pueden interpretarse como represivas de algunas prácticas vigentes cuando la izquierda peronista administró la universidad y legitimó ámbitos extramuros para el trabajo institucional. Por el contrario, Argerami establece que todas las actividades deben realizarse puertas adentro de la Facultad disociando así, la universidad de la comunidad (Res 882 - 21/ 9/76) y regula la comunicación institucional determinando quienes, donde y cuando pueden emitir

⁷⁷ En 1977 los Directores de Institutos eran: de Historia Argentina Andrés Allende; de Historia General Juan Cuccoresse; de Historia Americana Joaquín Pérez; de Filología Carlos Disandro; de Lenguas Clásicas Carmen Verde Castro; de Filosofía Sistemática Emilio Estiu; de Historia de la Filosofía Omar Argerami; de Literatura en Lenguas Extranjeras Rodolfo Modern, de Literatura Argentina, Iberoamericana y Española Juan C Ghiano (Res 111 -15/4/77 y Res 112 - 15/4/77)

⁷⁸ El reverso de esta política se muestra en la creación de institutos en el seno del CONICET que permiten ver la expansión de una institucionalidad de investigación extra-universitaria. Véase BEKERMAN, M “La expansión de las *reserch capacities* en tiempos de dictadura: la política de creación de institutos en el CONICET y su impacto en el sistema científico (1974-1983)” Revista *Estudios* 25 (enero-junio 2011)

⁷⁹Se estableció la caducidad al 31/12/77 de planes de estudios aprobados entre 1943 -1959; al 31/12/78 para planes aprobados entre 1960 a 1968; al 31/3/82 para planes aprobados en 1970-1973; al 31/3/83 para planes aprobados en 1975 y al 31/3/84 para planes aprobados en 1976 (Res FaHCE 450/77).

mensajes. Recupera, así, escalafones y jerarquías que expresan de forma acabada la idea de universidad como “comunidad jerárquica” preconizada por el rector⁸⁰

Con referencia a la evaluación se tomaron medidas respondiendo a exigencias del rectorado donde se había creado una comisión - integrada por miembros de las Facultades de Ciencias Exactas, Ciencias Médicas, Ciencias Económicas y por el decano de la FaHCE- para estudiar las modalidades vigentes y dictar normas (Res R 3171 del 18/11/76 y Res R 3207 del 23 /11/76) En general, las resoluciones dicen que hay irregularidades y que es necesario poner orden y uniformidad. Las medidas tienen carácter restrictivo, entre ellas sobresale limitar el número de asignaturas para rendir por turno, sanciones para los que habiéndose inscripto no rindan en dos turnos consecutivos, anulación de las inscripciones a examen ante determinadas faltas (Res 914-5/10/76) Anteriores a las pautas de Argerami fueron medidas del interventor militar igualmente limitativas, entre ellas la reimplantación del bolillero “*quedando... abolida la elección de temas por parte del alumno*” y sanciones a los docentes por “desdoblamiento” de mesas examinadoras (Res 872-13-9-76)

Hacia fines de 1976 fue aprobado un nuevo régimen académico que – según la resolución- se proponía superar deficiencias y establecer un cuerpo orgánico para las actividades curriculares y extracurriculares. Al cumplirse el aniversario del primer año del golpe de Estado, el control diario ejercido sobre los contenidos de enseñanza, encontraría su complemento al aprobarse pautas rígidas para elaborar los programas de los cursos que- de acuerdo con la lógica jerárquica impuesta- incluía un informe del jefe del departamento como reaseguro de que los docentes se “ajusten” a lo prescripto (Res 58- 24/3/77)

Conclusiones preliminares

En este capítulo hemos descripto los trazos gruesos del diseño de gestión de la UNLP y, particularmente de la FaHCE, durante los dos primeros años de la última dictadura cívico- militar. Partimos de un análisis diacrónico que nos permitió poner en

⁸⁰ La comunicación dirigida a alumnos debía fijarse en murales *ad hoc* y todas las comunicaciones estar firmadas por el profesor titular (Res 883 del 21/9/76)

relación el momento del golpe de Estado de 1976 con periodos previos, recuperando investigaciones que muestran que la violencia como forma de dirimir conflictos antecedió a la última dictadura militar y que esta llevó al paroxismo esta tendencia, materializada en el terrorismo de Estado, profundizando depuraciones que cortaron de cuajo trayectorias académicas y estudiantiles y elitizaron la universidad.

Una de las singularidades de la UNLP fue su rector. En un ámbito como el de la burocracia educativa que mostró disputas y resistencias, aun entre funcionarios, Gallo asumió el discurso y las prácticas autoritarias con una fidelidad que se asentaba en convicciones propias acerca de un modelo universitario, el de la comunidad jerárquica. Su reconocimiento explícito de la legitimidad de la acción militar en la universidad para “poner orden” probablemente le granjeó la confianza de los uniformados que le dieron la presidencia del CRUN y le permitió mantener su cargo durante toda la dictadura. El cierre de carreras, comedor y quita de becas en aras de “redimensionamiento”, el disciplinamiento de docentes y alumnos en nombre de los documentos liminares del régimen militar, las prohibiciones de acceso y cesantías bajo el lema del “orden” y la “universidad de la excelencia” así como la “adecuación” de los planes de estudios desde parámetros que buscaron maximizar el control y la despolitización de los claustros, fueron las principales líneas de una gestión profundamente alineada con la política universitaria central.

La reorganización autoritaria de la FaHCE supuso el control directo del cuerpo docente y estudiantil a través de interventores militares primero y luego se apoyó en la convocatoria a actores académicos que se avinieron a cumplir funciones burocráticas y consensuales en el aparato institucional. Las razones de tal participación deben ser entendidas en su complejidad, pudiendo incluir desde la afinidad ideológica hasta cuestiones más pragmáticas vinculadas a la preservación de sus carreras académicas. Si bien hemos identificado grupos referenciados en campos disciplinares específicos que se hicieron cargo de tareas de gobierno y gestión, creemos que la sola adscripción a un campo académico no es un elemento que explique tales comportamientos, sino que más

bien se piensa en un anudamiento de cuestiones, entre ellas los posicionamientos políticos, trayectorias y modos de asumir y procesar los cambios institucionales y sociales.

La estrategia de formar comisiones y consejos asesores buscó dar una pátina de legitimidad a una modalidad de gestión que fue profundamente verticalista y centralizadora, aunque reconocer esto no implica minimizar el papel que jugaron quienes participaron en tareas de gobierno y coordinación en el escenario académico. Un núcleo de docentes, la mayoría con extensas y prestigiosas carreras, se integraron a la gestión y muchos tuvieron continuidad entre etapas sumándose a nuevas estructuras que se fueron creando. Los grados de participación van desde asumir el gobierno institucional o departamental, integración de cuerpos asesores, conducción de áreas, etc. En general, eran actores que habían tenido experiencias de gestión como funcionarios – algunos de alto rango, como decanos e interventores - en la universidad pública, durante la dictadura de Onganía (el rector Gallo y el Prof. a cargo, Antonio Bonet). Algunos habían sido decanos en momentos de autonomía o de intervención de la universidad (Joaquín Pérez durante el primer peronismo, Enrique Barba por dos periodos en la “época de oro” de la universidad) y otros directores de departamentos e institutos en distintas épocas. Otro grupo, estaba representado por quienes ingresaron en los años 40, vieron interrumpida su carrera en el 55 y la retomaron en la gestión Ivanisevich continuando en la dictadura (Martiniano Juanes) o quienes ingresaron cuando la derecha peronista gobernó la universidad (Emilia Ossoinak) y en la dictadura acumularon cargos y correlativas cotas de poder.

Una mirada de conjunto a estos actores permite apreciar cuales fueron los perfiles académicos más habituales. Hispanistas, medievalistas, especialistas en lenguas y humanidades clásicas y filósofos neo-tomistas adquirieron relieve en el marco de un régimen que suscribía ideas de retorno al pasado para refundar el orden social y, consecuentemente, el *curriculum* de los profesorados. Es posible conjeturar que, más allá de las diferencias y matices en sus trayectorias y especialidades, estos actores

compartieran una cosmovisión perennialista y elitista de la universidad y de sus formas de articulación con lo social. Buena parte de ellos, distaban de ser figuras marginales, por el contrario poseían sólidas y prestigiosas carreras y tenían membresía en las academias nacionales. Estas instituciones configurarían parte crucial del sostén del régimen e incrementarían su labor de construcción de consenso una vez licuado el apoyo inicial al golpe, tema que veremos en el capítulo 3 de nuestro trabajo. Así, pues, hay que reconocer que fueron intelectuales de la propia universidad estatal que tenían lazos con instituciones académicas y religiosas de raigambre conservadora quienes efectuaron labores vitales para hacer realidad la universidad que preconizaba el régimen militar.

En relación con nuestra hipótesis relativa a considerar que las operaciones para configurar el cuerpo de profesores fueron un punto nodal en la política de reestructuración autoritaria de la universidad, hemos podido ver como en la etapa analizada se implementaron distintas estrategias, primero para la constitución, control y coerción de un cuerpo docente provisorio y luego para configurar una planta docente estable. Recapitulemos las etapas principales de este proceso en la FaHCE

La **gestión del profesor a cargo de la FaHCE** y de la comisión de análisis de antecedentes tuvo como eje central la selección de un cuerpo docente y de gestión. Al respecto hemos planteado que a las primeras designaciones docentes derivadas de necesidades coyunturales (iniciar las clases y tomar exámenes) siguió una profundización del reordenamiento fundada en el “análisis de antecedentes” con la finalidad de configurar una planta docente provisoria fundada en la criba del acceso al dispositivo pedagógico. Los criterios imperantes en la toma de decisiones pretendían ser morales primero y científicos después pero, en rigor, enmascaraban principios de discriminación política e ideológica de algunos agentes, consistentes con las *Actas* del proceso y con otros instrumentos normativos producidos por el régimen de facto. La institucionalización del “análisis de antecedentes” desde el difuso concepto de idoneidad e integridad moral permitía cualquier discrecionalidad; una versión más local

pero igualmente conservadora aplicada a los cargos de gestión era la “asimilación y “consagración” a la institución, al modo de un apostolado laico. Mediante distintos mecanismos selectivos se buscó circunscribir al máximo la pluralidad de discursos y, complementariamente, extender una “unicidad pedagógica”, en el decir de Kaufmann (1999). No obstante, los datos relevados en relación con la cobertura de cargos docentes permiten entrever la complejidad de comportamientos frente a la dictadura, desde quienes manifiestan afinidad con el proyecto universitario dictatorial junto con otros que por razones diversas (supervivencia, inercia burocrática, continuidad de su carrera) siguieron en sus puestos en el dispositivo pedagógico. La gestión y los procesos de selección docente también muestran una dinámica contradictoria, con instancias de participación continua, renunciadas, resistencias y reacomodamientos, entre otros comportamientos.

La **gestión de Argerami**, un académico que carecía de experiencia de gestión pero exhibía lazos con la Iglesia en su vertiente ultraconservadora, puso en práctica mecanismos de vigilancia jerárquica, disciplinamiento y evaluación esbozados por el interventor militar Saccone y acometió la realización de líneas de política universitaria nacional, entre ellas la confirmación de cargos docentes obtenidos en periodos anteriores en el marco de la ley 21.536, proceso enmarcado en fuertes restricciones ideológicas que permitió reducir el universo de beneficiarios a quienes mostraban perfiles más afines con el proyecto educativo dictatorial. El producto de esta medida en la FaHCE fue la composición de un cuerpo docente a partir de criterios de inclusión /exclusión que emanaban de requisitos discriminatorios que dejaron fuera de juego a quienes fueron alcanzados por las purgas de 1974, 1975 y las del propio régimen. Los resultados de esta selección muestran una altísima correlación entre quienes participaron en comisiones, direcciones de departamento e institutos y otras funciones en la FaHCE entre 1976 y 1977 y los docentes que vieron legitimado sus cargos. La confirmación de cargos de profesores, a nuestro modo de ver, constituyó un primer eslabón sustantivo en la generación de condiciones para acometer las líneas de política de los años

subsiguientes y, a su vez, fue la base para ulteriores políticas de selección de docentes mediante “concursos”, enmarcadas en la ley 22.207/80 que estudiamos en el capítulo 4.

Argerami también sistematizó el control de las relaciones pedagógicas mediante reglamentos y calificaciones, bajo el eufemismo de la evaluación, incrustando la vigilancia de las prácticas en la estructura académica y trasladando a su interior la lógica de la cadena de mandos de las organizaciones militares, mediante calificaciones anuales en los legajos de docentes e investigadores. A pesar de concretar en la FaHCE las prescripciones que dejó esbozadas el interventor militar y de gestionar políticas caras tanto al MCyE cuanto al rectorado, Argerami terminaría renunciando aunque no por ello abandonaría la Facultad. En el próximo capítulo analizamos la gestión del decano civil que lo sucedería.

CAPÍTULO 2

La dinámica institucional entre 1978 y 1981: políticas, actores y discursos que cimentan el orden autoritario

Consideraciones iniciales

En este capítulo nos centramos en el segundo decanato civil de la FaHCE que se extendió entre mayo de 1978 y junio de 1982, con miras a reconstruir la dinámica interna de la institución y la manufactura de la política por parte de sus actores protagónicos, sin desconocer los condicionamientos derivados de su imbricación con políticas universitarias locales y nacionales. También pretendemos ahondar en el perfil y adscripción intelectual e ideológica del principal actor de la gestión y analizar las líneas de política, proyectos y tendencias que singularizan su administración a la vez que registrar continuidades y cambios respecto a la etapa previa

El escenario en el que se ancla el análisis es el microespacio de la FaHCE estableciendo relaciones con la UNLP, cuando se procesan medidas originadas en ese nivel y con unidades de gestión de la Facultad, cuando es pertinente para comprender proyectos específicos. En cada caso procuramos describir a sus protagonistas, las medidas concretas y los grupos que mediaron las políticas así como las plasmaciones de éstas y los conflictos suscitados.

Algunas claves de lectura - ya adelantadas en nuestro capítulo introductorio – remiten a planteos de Kaufmann (2001 y 2003) que muestran la labor de grupos académicos de elite que ocuparon lugares estratégicos en las universidades y difundieron tendencias ideológico- pedagógicas congruentes con el proyecto autoritario. Tales grupos de elite han sido definidos por Doval (2003) como aquellos que tuvieron acceso privilegiado al discurso público de la universidad y del régimen militar con responsabilidades en la gestión, en cátedras y en la coordinación de acciones para la implementación de las políticas, en la búsqueda de objetivos y en la protección de sus intereses. Desde esta mirada, es posible analizar la acción de funcionarios-ideólogos y

académicos clientes y el sustrato de comportamientos prebendarios, apoyos y lealtades correlativos. También adquiere valor para analizar el cuerpo docente y de gestión la teoría de los campos de Bourdieu (1999) que permite preguntarse cual es el capital acumulado que resulta relevante para posicionar a los agentes en lugares de autoridad y poder en los dispositivos pedagógicos y en el aparato institucional. En esta perspectiva, las prácticas y los discursos de algunos agentes pueden leerse como estrategias que, a la vez que sustentan el ejercicio del poder autoritario, aseguran las propias posiciones en el campo universitario y la exclusión de los adversarios a través de la imposición de un canon científico y curricular que jerarquiza las disciplinas de las que ellos son detentores.

En ese marco de comprensión, los interrogantes que orientan la exploración son los siguientes: ¿Qué discursos cimentan la convergencia ideológica entre académicos y militares y como se expresan en acciones institucionales, curriculares y de gestión? ¿Qué continuidades y rupturas se vislumbran en el reclutamiento de miembros de la gestión y en la selección de docentes en los años intermedios del régimen militar? ¿Cómo es regulado el ingreso, progreso y consolidación del cuerpo de profesores y que criterios rigen su conformación? ¿Qué actores y áreas de gestión adquieren centralidad y en relación con qué líneas de política concretas? ¿De qué modo son procesadas las políticas por actores clave de la FaHCE?

A lo largo del capítulo intentamos mostrar tres cuestiones que consideramos centrales. En primer lugar nuestra atención se focaliza en la estructura de gestión para poner en evidencia que, pese al conflicto suscitado por la renuncia del primer decano civil y la recomposición parcial del grupo, hay una continuidad de la mayoría de los actores académicos que venían sustentando el funcionamiento institucional desde los albores del golpe. En segundo lugar, se intenta mostrar el modo en que las condiciones laborales generadas profundizan el clima coercitivo en la FaHCE, tendencia que coexiste con medidas que benefician a grupos partícipes de la burocracia institucional. En tercer lugar, ahondamos en las tendencias ideológicas que sustentan la convergencia

entre los grupos académicos y el poder militar. Al respecto, conjeturamos que es predominante una concepción perennialista asentada en la hispanidad, la cultura greco-romana y el catolicismo pre-conciliar – asumidos como componentes identitarios esenciales, articulada con discursos más modernos como el nacionalismo territorial, el personalismo y el instrumentalismo pedagógicos, todo ello atravesado por una visión de la universidad como comunidad jerárquica⁸¹

Con el objeto de fundamentar empíricamente nuestra indagación el corpus examinado incluyó el archivo de resoluciones de la FaHCE y de la UNLP, legajos de docentes, normativa nacional y local, periódicos (centralmente *La Nación* y *El Día*, este último de La Plata) así como actas y publicaciones de congresos. El capítulo se estructura mediante cinco apartados. En el **primero** caracterizamos el contexto político de inscripción de esta gestión y describimos algunos avatares institucionales que preceden el inicio del decanato de Ortega. Luego ahondamos en la trayectoria intelectual de su protagonista así como en la estructura de gestión y en los actores que lo rodearon. En el **segundo apartado** analizamos las medidas tomadas para administrar la planta docente y para regular el ejercicio de la docencia y la gestión describiendo algunas estrategias y criterios que adquieren relieve para legitimar el ingreso de actores a los dispositivos pedagógicos y de gestión. En el **tercer apartado** abordamos algunos cambios de planes de estudios de esta etapa caracterizados por su tendencia ideológico-pedagógica perennialista e hispanista y mostramos como la creación de materias extiende el poder y alcance del discurso en el dispositivo pedagógico de algunos docentes beneficiados con la confirmación de cargos en 1977. Damos cuenta de algunos conflictos suscitados alrededor de estas políticas curriculares y de proyectos de reforma truncos. En el **apartado cuatro** describimos el papel jugado por actores clave (docentes “efectivos” e interinos del DCE) en la implementación del proyecto de “universidad de excelencia” del rector Gallo y relevamos distintas estrategias generadas a nivel nacional

⁸¹ La interpretación de la política educativa de la última dictadura cívico- militar como articulación compleja y contradictoria de elementos perennialistas y modernizantes-tecnocráticos ha sido explorada por KAUFMANN Y DOVAL (1997) op cit y, más recientemente, por PINEAU (2006) op cit, entre otros.

para extender discursos pedagógicos autoritarios (pedagogía de los valores) analizando el rol estratégico que tuvieron algunos intelectuales en la propagación y legitimación de tales discursos así como el papel del DCE para irradiar tales líneas en La Plata. En el **apartado cinco** caracterizamos la participación activa de la Facultad –bajo el liderazgo del departamento de Historia - en la extensión del nacionalismo territorial mostrando la trama que asocia a la UNLP con instituciones castrenses para implementar tal proyecto y dando cuenta de las acciones articuladas en torno a nociones de geopolítica, soberanía y seguridad nacional. Por último, presentamos algunas **conclusiones** que retoman los interrogantes iniciales a la luz de la indagación empírica y del marco conceptual.

1. El segundo decano civil de la FaHCE: gestión del historiador Exequiel Ortega:

1.1 El contexto político general de su asunción

La segunda gestión de un civil en la FaHCE comenzaría a mediados de 1978, año que en el plano político general fue un punto de inflexión en el derrotero del régimen de facto. La etapa abierta a partir del segundo aniversario del golpe de Estado y, sobre todo, la segunda mitad de 1978 es caracterizada por estudiosos como Novaro y Palermo (2003), Quiroga (2004) Canelo (2008) quienes coinciden en señalar que las profundas divergencias internas de los militares junto con la falta de eficacia para organizar el consenso social marcaron un punto sin retorno para las aspiraciones refundacionales. El régimen de facto ingresó en su propio laberinto y pérdida de legitimidad, procesos azuzados por la demora en cumplir las metas así como por la incapacidad para formular un plan político que mejorara sus relaciones con la sociedad a lo que se agregó el ordenamiento autoritario, con sus exclusiones, que impactó negativamente en los apoyos. Sin perjuicio de lo anterior, coincidimos con Rodríguez (2011) cuando señala que, en materia de política educativa, por lo menos hasta la culminación de la segunda presidencia de Videla en 1981 hubo una intensa producción de normativa, diseño y ejecución de políticas. En efecto, pese a los signos de desvitalización antes señalados el gobierno acometió una reforma de gabinete en el último tercio de 1978 y, a partir del año siguiente, trabajaría para materializar el

disciplinamiento de diversos actores sociales a través de proyectos concretos, entre los que se contabiliza el esbozo de una ley universitaria que sería sancionada en 1980.

1.1 Perfil del decano y superficie de inscripción de su gestión

En coincidencia con el clima imperante en el ámbito político-social general, el año 1978 empezó conflictivamente en la FaHCE, con la renuncia de la Secretaria Académica, que se revertiría, seguida de la del Decano Argerami (Res 1- 30/1/78 y 13 - 10/2/78). Aunque no hemos podido establecer los motivos de la dimisión al decanato a menos de un año y medio de iniciado este hecho marca un momento de dislocación en la dinámica de la gestión. La prensa local informó de la renuncia y, en tono crítico, comentó las cifras del achicamiento de la UNLP. Según la fuente, la proporción de aspirantes a ingresar en 1978 se incrementó en algo más del 50% respecto de 1977, lo que contrastaba con una disminución de los cupos del 40% respecto del año anterior. (*El Día* 5/2/78) El clima era tenso cuando a fines de 1977 el decano de la FaHCE presentó la planta docente que el rectorado aprobó aunque suprimiendo cargos y dedicaciones según “*reales necesidades académicas*” y tomando medidas que afectaron la continuidad del remanente de profesores de la carrera de psicología, cerrada en 1976 (Res R 83/78- Res R 96/78) ⁸² . El contexto más amplio de inscripción de tales resoluciones fue la reducción del presupuesto universitario que, según Buchbinder (2005), en 1977 se redujo en un 45%, respecto del año anterior. En ese marco, el Ministro de Cultura y Educación Juan José Catalán (que ocupó el cargo entre junio de 1977 y agosto de 1978) promovió una política de reducción de vacantes para “adecuar” la educación superior a los recursos existentes, para lo cual también anunció un plan de regionalización y redimensionamiento que contemplaba el arancelamiento y la eliminación de Facultades y carreras, proyecto que se frustró producto de la resistencia de algunos funcionarios universitarios y desembocó en la renuncia del Ministro

⁸² Se limitaron las funciones de M I Mendioroz Prof. titular de Léxico Jurídico y Práctica Profesional de Francés (Res 22 del 1/3/78, la asignación de dedicación *part- time* a Alicia Bodega Secretaria Dpto. de geografía (Res 23-1/3/78) de Alcira Greco cargo adjunta de Metodología de Investigación Psicológica (Res 28 del 10/3/78)

abriendo paso a la segunda gestión de Albano Harguindeguy al frente del MCyE (Rodríguez y Soprano, 2009)

Volviendo a la UNLP, por tres largos meses (marzo a mayo de 1978) la FaHCE quedó en manos de un *profesor a cargo*, el Dr. Emilio Estiu, lo que habla de la dificultad para cubrir la vacante. Por entonces, la Facultad era una institución conformada por ocho departamentos que atendía a 2543 alumnos activos repartidos en 16 carreras (Nota N° 502 Sec Asuntos Académicos FaHCE 3/11/78) Ya iniciadas las clases asumió como decano Exequiel César Ortega - ausente de la FaHCE desde 1955 - cuya gestión duraría hasta junio de 1982 cuando, contemporáneamente a cambios en el gobierno central en el escenario post Malvinas, renunció. (Decreto 983 PEN- 4/5/78) En lo que sigue esbozaremos su trayectoria académica y ámbitos de sociabilidad con el objeto de conocer sus relaciones en el campo intelectual y político.

Exequiel Ortega (1915-2012) era oriundo de Pehuajó, al igual que el rector Gallo. Era Profesor en Historia e Instrucción Cívica egresado de la UNLP en 1938 y se doctoró en 1943.⁸³ El mismo año se inició como ayudante de Lectura y comentario de textos filosóficos, en 1947 ganó el concurso de profesor titular de Historia de la Historiografía, posteriormente denominada Filosofía de la Historia.⁸⁴ De esa época son sus primeros libros, como *Las obras históricas en el oriente antiguo, Grecia, Roma y edad media*, publicado por la fundación Eva Perón (Legajo N° 1.126.517) y también *Comienzos y madurez de la historiográfica helénica*. En los setenta publicó *Historia de la república argentina y Cómo fue la Argentina (1516-1972)*. Al llegar la Revolución Libertadora fue separado de su cargo, junto con otros profesores peronistas, regresando en 1978 como Decano y posteriormente como Profesor titular de Introducción a la Historia (Res 219 del 5/3/79) En 1982 fue designado Profesor Emérito (Res R N° 779 - 2 /7/82) Fue miembro de la Academia Nacional Sanmartiniana, primero de número y

⁸³ Exequiel Ortega era Maestro Normal Nacional, egresado de la Escuela Normal Mixta de Avellaneda. Fue miembro del cuerpo docente del Colegio Militar de la Nación y del Profesorado Católico de Buenos Aires. También fue docente en la Universidad Nacional del Sur (Fuente: Ord. 3271/12 Honorable Consejo Deliberante de Azul)

⁸⁴ Durante el primer peronismo Ortega se desempeñó como docente del Colegio Nacional de la UNLP y también del Carlos Pellegrini de la UBA.

luego emérito. En 1988 sería nombrado Académico Internacional por la Burchhard Academy en Roma y, en 2006, distinguido con diploma de Honor como miembro honorario del Instituto Santiago de Liniers.

La gestión de Ortega en la FaHCE comenzó con una Secretaria Académica (Celina Mainetti, Dpto. Lenguas Modernas) que venía de la etapa anterior aunque renunciaría pronto por desintelencias con el decano (Res 387- 13/11/78) y sería reemplazada por Rodolfo Alberto Pirone, del Dpto. de Historia (Res 391- 20/11/78) que perduró hasta 1982. El nuevo decano tuvo varios consejos asesores que se ven en el siguiente cuadro

CUADRO N° 3 Consejos Asesores del Decano entre 1978- 1981

Nombre	Integrantes	Fecha y Res
Comisión	Pedro Luis Barcia (Letras)	Res FaHCE 153- 2/6/78
Asesora	Emilio Estiu (Filosofía)	y Res 357-25/10/78
Decano (junio 1978- mayo 1979)	Horacio J Cuccorese (Historia) Carmen Lentini de Rocca (Ciencias de la Educación)	
Consejo Asesor Decano (mayo 1979 a junio 1980)	Benito Díaz (Historia) Martín Pérez (Geografía), Elder Evans (Lenguas Modernas), Raquel Sajón (Letras) , Celia Paladino (Psicología), Carolita Sierra (Ciencias de la Educación), Ernesto Rogg (Educación Física), Emilio Ruiz y Blanco (Bibliotecología) y Emilio Estiu (Filosofía)	Res FaHCE 230 -18/5/79 y Res 453- 8/11/79
Consejo Asesor	Martín Pérez (Geografía)	Res Rector UNLP N° 608

Decano	Benito Díaz (Historia)	28/6/80
	Emilio Estiu (Filosofía)	
	Atilio Gamarro (Letras)	
	Elder D Evans (Lenguas Modernas)	

Fuente: elaboración propia en base a resoluciones de la FaHCE-UNLP

La mayoría de los que ocupaban cargos desde los albores del régimen militar o desde el decanato de Argerami prolongaron su participación al conformarse el primer Consejo Asesor a vez que se incorporaron figuras nuevas, como Carmen Lentini de Rocca (Ciencias de la Educación) que adquirió relieve al ser nombrada coordinadora científica de la Facultad ante el Centro de Estadísticas y Procesamiento de la Información (CESPI). En 1979 el elenco se completaría con Martín Pérez, (Geografía) como decano sustituto (Res 476-4/12/79) y ese año se nombraría un nuevo Consejo Asesor formado por los jefes de departamento. Por su parte, el ex decano Argerami no solo continuó como docente sino que, en varios tramos de esta gestión y la subsiguiente, estuvo al frente del Departamento de Filosofía o de alguno de sus institutos⁸⁵ En ese marco, veremos las líneas de política que le confieren direccionalidad a la gestión de Exequiel Ortega, centrándonos primero en cuestiones generales referidas a la planta docente y a los planes de estudios y luego en el papel cumplido por dos departamentos, el DCE y el de Historia en la ejecución de políticas institucionales.

2 Las estrategias para el mantenimiento y la renovación de la planta docente: profesores “extraordinarios“ y advenedizos.

En 1978, previo a la asunción de Ortega, parte del grupo que ocupaba cargos de gestión o coordinación desde los albores del golpe de Estado llegó a la edad jubilatoria. En general se trataba de docentes que en 1977 se habían beneficiado de la política de confirmación de cargos obtenidos en periodos anteriores y, en esta etapa, para garantizar su continuidad se apeló a la estrategia de nombrarlos profesores extraordinarios. Una

⁸⁵ Al poco tiempo de dimitir Argerami fue nombrado Director del Instituto de Historia de la Filosofía (Res 60 del 1/4/78, Res 74 del 19/2/79), también fue designado miembro de la Comisión de doctorado (Res 274 – 15/8/ 1978) En 1979 permaneció en ambas funciones

resolución de 1976 – a la que hicimos referencia en el capítulo 1- enmarcó los nombramientos de profesores extraordinarios realizados cuya fundamentación era que los beneficiarios poseían relevantes antecedentes y habían prestigiado a la FAHCE y que su alejamiento privaría a la Facultad de profesores “notables“ que se hallaban en plena posesión de su intelecto y creatividad. Tales argumentaciones sustentaron el nombramiento como profesores eméritos de Luis Bonnet (Dpto. de Geografía) y Andrés Allende (Dpto. de Historia) que habían estado en la primera línea de la gestión desde la época del golpe de Estado (Res R N° 1332/78).⁸⁶ A su turno, el nuevo decano Ortega, propondría idénticos nombramientos para otras dos figuras llamadas a tener importantes roles en su gestión: Martín Pérez (Dpto. de Geografía), que sería Decano sustituto de la FaHCE desde 1979 en adelante y Benito Díaz (Dpto. de Historia), quien encabezaría un proyecto de gran envergadura para diseminar el nacionalismo territorial, al que nos referiremos en próximos apartados. A los anteriores se agregaría en 1981 la designación de Raquel Sajón de Cuello –quien se integró en esta etapa a la gestión – permitiendo su continuidad como directora del Instituto de Literatura Española (Res 248 - 11/8/81) En 1982, el propio Ortega sería designado profesor emérito.

El año 1978 se distinguió también por las renuncia de algunos profesores interinos, confirmados y extraordinarios⁸⁷. En materia de designaciones, se continuaron aplicando las calificaciones anuales docentes - heredadas de la gestión Argerami -para la renovación de cargos (Nota 557- 1/12/78). Cuando se analizan las dedicaciones exclusivas asignadas en esa época puede verse entre los beneficiarios a Benito Díaz (Res 193-21/6/78), Martiniano Juanes (Res 327/80 _17/11/80) ,Ernesto Rogg (Res 281-21(8/78),Martín Pérez (Res 282- 22/8/78) Rodolfo Pirone (Res 391-20/11/78), Carlos Disandro (Res 85 - 8/3/79), Emilio Ruiz y Blanco (Res 86 12/3/79) y Luis Ángel Tau (

⁸⁶ Fueron designados Prof. extraordinarios Luis A Bonnet (Res 49- 22/3/78), Andrés Allende (Res 50- 22/3/78) Martín Pérez (Res 282 - 22/8/78) y años más tarde Benito Díaz (Res 3- 4/2/80) y Raquel Sajón de Cuello (Res 248 del 11/8/81) Con anterioridad había sido designado emérito en el cargo de titular de Literatura española III Edwin F Rubens. (Res 168 del 17/5/76)

⁸⁷ Renunciaron Celia Garritano (Res 43- 17/3/78), Enrique Barba (Res 231 - 13 /7/78; Raúl Rey Balmaceda (Res 105 27/3/ 79) Effi Ossoinak (Res 151 -20/4/79), Sara Elena Martínez de Mercader Bosch (Res 353- 29/8/79), Rosa Pastalovsky (Res 44 2/2/79) y Angélica Norrie (Res 64- 9/2/79)

Res 404 1/1079), la mayoría miembros de la gestión o con funciones en comisiones institucionales. En este periodo, a instancias del rectorado de la UNLP, se observa un cambio discursivo en las resoluciones que designan a docentes y miembros de la gestión cuyos nombramientos permitían el despido inmediato.⁸⁸

Los criterios de idoneidad moral para ejercer la docencia continuaron fundamentando las designaciones; no obstante, en esta gestión, se ve que los lazos de parentesco y las relaciones institucionales reemplazan, en ocasiones, a las credenciales académicas como medio para acceder o para ascender en la planta de profesores. En efecto, algunas designaciones muestran que los vínculos familiares, con las fuerzas armadas y con integrantes de la gestión central de la UNLP constituyen el principal capital para acceder a puestos de profesor, incluso son determinantes de la creación de espacios curriculares. Ejemplo de esta tendencia, en el DCE, es el reemplazo de Celia Garritano, titular de Didáctica de la Enseñanza Pre-primaria y Primaria desde 1970 que fue cesanteada en 1976 aunque se la reincorporó el mismo año. Pese a ser confirmada en su cargo por ley 21.536/77, Garritano tenía diferencias con la gestión y, en ese contexto, fue designada adjunta en su cátedra Nelly Stella, en abril de 1977 (durante el decanato de Argerami). Ésta última era inspectora de enseñanza pre-escolar en La Plata y -si bien era Maestra Normal Nacional y Profesora de Educación Inicial - está en duda que tuviera título universitario (Res 57- 22/3/77).⁸⁹ Tampoco poseía antecedentes académicos en la FaHCE, pero lo que la posicionó fue su condición de esposa de José Hugo Fernández de Liger. Este último fue decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias – de donde procedía el rector Gallo- entre 1977 y 1979 y sería rector sustituto de la Universidad por decreto del PEN desde 1979.⁹⁰ En 1978 cuando la

⁸⁸ La fórmula para las designaciones fue, desde entonces, la siguiente: “Designar a (nombre del docente) en forma precaria y provisoria con cese directo e inmediato a la fecha de la resolución que así lo establezca, en cualquier tiempo” (Res 2339/78 y Res 2063/79 y memorandum N° 1-1981). De este modo, se agregó un nuevo elemento coercitivo a los ya existentes con miras a regular los comportamientos de los docentes y grupos académicos que participaban de la gestión

⁸⁹ Nelly Stella fue integrante de la Comisión Especial para evaluar el plan de investigaciones 1980-81 presentado por la Escuela Anexa de la UNLP (Res 74- 20/4/82)

⁹⁰ Un pariente del nombrado, Ángel. M Fernández de Liger fue Coordinador de Enseñanza Primaria y Media de la UNLP y rector del Colegio Nacional Rafael Hernández de la UNLP (*El Día*, 5/11/79, Pág. 5

Profesora Garritano renunció a su cargo, la Prof. Stella fue ascendida a titular, estatus que mantendría hasta junio de 1984 (Res 43/78). Otro caso similar al anterior, también en el DCE, es el del “*Seminario de contenidos curriculares de la escuela primaria*”, una materia nueva del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación en la que fue designada Mabel Cepeda (Res 96- 2/4/78- Res 180-14/6/78) La nombrada era inspectora de enseñanza común en La Plata y adquiriría peso político en la educación provincial al asumir como Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires durante la gestión de Ovidio Solari, en octubre de 1979 (El Día 25/10/79, Pág.3) Era la esposa del Contralmirante Niceto Echauri Ayerra, quien gobernaría Chubut entre julio de 1981 y noviembre de 1983 (Acta N° 38/81)

3. La “adecuación” de los planes de estudios: la vuelta a la cultura grecolatina y al perfeccionamiento de la persona

En 1978 en la FaHCE se aprobaron planes de estudios para las carreras de Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación y Traductorados en Inglés y Francés 91. En rigor, la política de “adecuación” de los currícula antecedió a la gestión de Ortega; ya en 1976 se había creado una Comisión Central de Planes de Estudios de la FaHCE para establecer las bases para reformar todas las carreras. (Res 203 -31/5/76) Para ese cometido se designó a Joaquín Pérez (Dpto. Historia)⁹² Emilio Estiu (Dpto Filosofía)⁹³, Alma Marani (Dpto. Letras) ⁹⁴ y Celia Garritano (Dpto. Ciencias de la Educación)⁹⁵ Las

y 19/9/79, Pág. 8). Ambos eran egresados del Instituto Secundario Manuel Estrada de *City Bell*, vinculado en su ideario al Movimiento Apostólico de Schönstatt.

⁹¹ En Ciencias de la Educación en 1977 se aprobó un Plan de estudios que tendría vida efímera. Al año siguiente se aprobó el que seguiría vigente durante toda la dictadura militar. Para este tema puede consultarse SOUTHWELL, M ,2003, op cit y GARATTE,L ,2012, op cit

⁹² Joaquín Pérez (nacido en 1920). En la primera mitad de los años 50 ocuparía el cargo de Prof. Titular de Historia Americana y el de Director del Instituto de Historia Americana. Fue decano de la FaHCE entre 1953 y 1955. Durante la Revolución Libertadora fue sustituido en ese cargo, motivado por su adhesión al peronismo (Zarrilli, et al, 2003, op cit) De acuerdo a archivos de la FaHCE en diciembre de 1976, fue confirmado en su cargo de Profesor titular de Historia Contemporánea (Res 1013 -16-12-76)

⁹³ La trayectoria de Emilio Estiú pueden verse en el apartado 5 correspondiente al decanato de Omar Argerami.

⁹⁴ Alma Novella Marani (nacida en 1922) era responsable de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Letras desde 1953. Su carrera se interrumpió por cesantía en 1955 y reingresó en 1960 a la FaHCE. En los primeros setenta fue Consejera Académica de la Facultad. En diciembre de 1976 tuvo la confirmación de su cargo de Prof. titular de Literatura Italiana, con dedicación exclusiva del que era responsable desde 1964.

primeras medidas las había tomado el decano Argerami suprimiendo orientaciones de carreras y fijando la caducidad de planes de estudios. Hubo otras medidas reactivas, tales como la suspensión de la aplicación del plan de estudios de Historia aprobado en los albores de 1976 (Res 203-31-5-76) que retrotrajo la formación al plan de 1970 y se recuperaron políticas curriculares establecidas durante la intervención de Arrighi en la UNLP (gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación) con el fin de revertir reformas ancladas en conceptos de reconstrucción y liberación nacional efectuadas durante la “primavera camporista”. Así, pues, las medidas dictatoriales vienen a cortar con aquel modelo y se definen algunas orientaciones retomando resoluciones de 1975 que se proponían “*derogar las modificaciones introducidas en los planes de estudios efectuadas durante el periodo comprendido entre el 25 de mayo de 1973 y el 21 de noviembre de 1974*”(Res 11 y 12 de marzo de 1975 - Res 175 del 20/5/76).

Volviendo a los cambios curriculares aprobados en 1978, en la carrera de Filosofía se acentuó lo humanístico y se suprimieron materias. Los Seminarios, que eran anexos de otras cátedras, adquirieron carácter de curso independiente y este cambio, junto a la creación de materias, vinieron a extender el poder y alcance del discurso de algunos docentes que se habían beneficiado con la confirmación de cargos en 1977. Ilustra esta cuestión el agregado de *Lenguas Clásicas (Latín I y Latín II, griego I y griego II)*- a cargo de Carlos Disandro y Atilio Gamero respectivamente- al plan de estudios de la carrera de Filosofía o la inclusión de *Historia de España* como materia nueva en la carrera de Historia, añadidos que retrotraían la formación a la situación previa a las reformas de la década de 1960. Una breve mirada retrospectiva permitirá fundamentar esta aseveración a partir de análisis que ofrecen dos investigadores de la FaHCE. Según Finocchio (2001) los estudios de lengua y literatura griega y latina en la FaHCE cobraron vigor con la creación del Instituto de Lenguas clásicas en 1949 que

⁹⁵ Celia Garritano (1919-2006) se desempeñó como docente de Organización y Didáctica de la Escuela Primaria (asignatura de Ciencias de la Educación) desde 1960 hasta 1969 y de Didáctica de las Enseñanzas Pre-primaria y Primaria, entre 1971 y 1978. En 1982 su nombre sería incluido para actuar como jurado en 3 concursos en áreas de Investigación Educativa y Educación Física pero renunció invocando problemas de salud y fue reemplazada (Res 429 del 29/10/82)

buscaba orientar la vocación de los alumnos hacia tal área de estudios y formar especialistas. Sin embargo, su importancia disminuyó a partir de las reformas de planes de estudios de fines de los 50 que trajeron la reducción, supresión o carácter de optativo de los estudios de la cultura grecolatina en favor de disciplinas específicas. Coincide Suasnabar (2004) en esta tendencia al señalar que la hegemonía de las humanidades representada a través de un tronco común de formación tuvo un quiebre en 1957 - en el marco de amplias transformaciones institucionales de esa época - momento en que se restringió su presencia a favor de nuevas disciplinas científicas. Ya en los sesenta, siempre según el autor, su existencia se vio tensionada a partir de los embates de las nuevas ciencias sociales que aportaron a la renovación de debates y a consolidar una racionalidad que desplazaba el saber especulativo en pos de la intervención en la realidad.

Empero, las definiciones curriculares de la FaHCE no expresaban únicamente los intereses de grupos académicos locales sino que participaban de una racionalidad relativamente extendida a nivel nacional que buscaba en el pasado y en las humanidades clásicas las fuentes para orientar la formación, perspectiva que no careció de conflictos, aun dentro de las propias filas. En efecto, la tendencia a regular centralmente los planes de estudios tuvo expresión en la segunda mitad de 1979, cuando el Ministro de Educación Juan Rafael Llerena Amadeo llevó a la agenda del CRUN un documento con lineamientos para introducir contenidos humanísticos en todas las carreras, que detallaba las materias (Filosofía, Metafísica, Ética y Antropología) y especificaba la bibliografía (*La Nación*, 19/9/79, Pág.8) Sin embargo, estas medidas eran objetadas aun por grupos que apoyaban al régimen como la Asociación Argentina de Educación Superior que en la voz de su presidente, Oscar Gómez Poviña sostenía que podía ser una injerencia en la libertad académica e impedir la libre definición de planes de estudios (*La Nación*, 5/11/79, Pág. 19) Las manifestaciones públicas de disidencia no alteraron a los funcionarios y, en la última reunión del CRUN de ese año, el tópico

central fueron los planes de estudios, las incumbencias de carreras tradicionales y la organización del nivel cuaternario (*La Nación*, 28/11/79, Pág. 10)

El rector de la UNLP, a su turno, defendía el “*perfeccionamiento y actualización de los planes de estudios*” y proponía la inclusión de la Educación Física en todas las carreras (Res R 173/79), fundada en ideas de “formación integral” y “perfección de la persona” además de la reestructuración de las correlatividades para ir “*encauzando la evolución del alumnado*”(Prólogo de la Memoria 1976-1983, pp7-8) En la FaHCE el decano Ortega circunscribió su iniciativa a generar estructuras encargadas de actualizar los planes de estudios de profesorados especializados en ciencias naturales y exactas para lo cual, creó en 1978 una “*Comisión de reestructuración de los profesorados de correlación*” (Profesorados de Físicomatemática, Química y Biología)⁹⁶. En 1980, con idéntico cometido creó la *Comisión inter-facultades* integrada por miembros de la anterior y otros nuevos.⁹⁷ La capacidad de la gestión no parece haber ido más allá, pues no se concretó ningún cambio curricular en las carreras implicadas.

4 El rol del Departamento de Ciencias de la Educación en la gestión de políticas y en la bienvenida a la pedagogía de los valores⁹⁸

4.1 La trayectoria y el capital social de algunos actores clave del DCE

Al iniciar su segundo mandato el rector Gallo presentó un plan para el trienio 1979-1981 que pretendía “*hacer de la casa de altos estudios platense una universidad de excelencia*”. Sus objetivos revelan una perspectiva pedagógica instrumental centrada en mejorar los métodos de enseñanza, incorporar los progresos de las ciencias de la educación y de la tecnología educativa, aplicar técnicas evaluativas, fomentar el

⁹⁶Comisión integrada por Alba Loedel, M. del Carmen Lentini y Graciela Merino (Res 201– 30/6/78.Sus trayectorias académicas pueden verse en el capítulo 4 en el que nos ocuparemos de los concursos efectuados en el marco de la ley 22.207.

⁹⁷ Los nuevos miembros de la comisión son Martiniano Juanes y Pura Sánchez de Ambrosis de Cs de la Educación, Dra. Delma Bellusci de Miralles y Dra Lidia Cascarini de Torres de las Facultades de Ciencias Naturales y de Ciencias Exactas respectivamente (Res 307-3/10/80) Los perfiles de Juanes y Cascarini de Torres pueden verse en el capítulo 4.

⁹⁸ La expresión “Pedagogía de los valores” habría sido acuñada por el ministro Bruera, en el marco de un razonamiento que destacaba el predominio de dis-valores que había que combatir (Kaufmann y Doval ,1999, op cit)

perfeccionamiento docente, tener planes de estudios avanzados y actualizarlos (*El Día*, 12/7/79, Pág.7) La instrumentación de este plan requería de la participación de la FaHCE y, dentro de ésta, del DCE por entonces a cargo de Carolita Sierra de Rogatti Campos – docente durante el primer peronismo cesanteada en 1955 y reintegrada en 1975- quien lo gestionó entre agosto de 1978 y diciembre de 1983. En la etapa previa (1977) se habían confirmado en este Departamento 6 cargos docentes; los beneficiarios, a diferencia de otros grupos de la FaHCE, tenían escaso capital académico (en términos de titulaciones de post-grado, membresías en instituciones, publicaciones, reconocimientos y/o inserción en el sistema científico) y el poder que adquirieron se cimentó en la activación de viejos lazos político-institucionales y otros más recientes con organizaciones castrenses, religiosas y educativas. Entre ellos, quien más ascendente llegó a tener fue Martiniano Juanes, confirmado en 1977 en dos cargos, Pedagogía y Prácticas de la Enseñanza en Cs de la Educación, desde donde coordinaba todas las cátedras de práctica de la enseñanza.⁹⁹ A su falta de producción intelectual (sólo hallamos un discurso de asunción publicado en una revista de la Universidad Nacional de Córdoba en 1947) Juanes la compensaba con antiguos y nuevos vínculos (del Liceo Naval donde fue docente, de la propia FaHCE) que lo llevaron a integrar varias comisiones creadas en el rectorado para elaborar diagnósticos y propuestas a instancias del rector. Puertas adentro de la Facultad sus vínculos con el decano Ortega y con Carolita Sierra se habían cimentado durante el primer peronismo. Cuando, en 1946, Juanes asumió como interventor de la recién creada Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba recomendó a Sierra para reemplazarlo en su cátedra de Práctica de la Enseñanza de la FaHCE.¹⁰⁰

⁹⁹ M Juanes (1917-1996) En 1976 presidió la Comisión especial para estudiar la ordenanza de Prácticas de la Enseñanza, en 1977 integró el Consejo de Enseñanza Media y Primaria de la Presidencia de la UNLP como coordinador para la supervisión de nuevos planes de estudios (Exp. 500-22.371-1/77- Res (R) 111) y en 1979 formó parte de la Comisión para la mejora del nivel de la enseñanza universitaria de la UNLP (*El Día* 12/7/79, Pág. 7) En 1980 accedió a una dedicación exclusiva (Res 327- 17/11/80

¹⁰⁰ El perfil de Juanes y de otros actores clave del DCE durante el régimen militar puede profundizarse consultando GARATTE,L 2012, op cit

En el marco antes descripto, la participación de los actores del DCE puede analizarse en dos niveles: las medidas y acciones que articulaban con el rectorado y las vinculadas con una agenda nacional.

4.2 La Universidad “de la excelencia “del Rector: luces y sombras en la labor del DCE

En el plano local, el DCE proveyó recursos humanos para el plan trienal anunciado por el rector. En efecto, cuando Gallo creó una comisión central para estudiar la forma de mejorar el nivel de enseñanza convocó a docentes de varias Facultades y, en ese marco, el DCE aportó a dos de sus profesores confirmados en 1977: Martiniano Juanes, de Pedagogía y Pura Sánchez de Ambrosis, de Didáctica Media y Superior, a quienes se agregó Lilia Rossi de Cueto Rua, adjunta interina de Pedagogía (*El Día* 12/7/79, Pág. 7) No hemos hallado constancia del trabajo de esta comisión.

En la segunda mitad de 1979 el rector creó el *Departamento de ingreso y orientación vocacional y seguimiento*, en el ámbito de la Secretaria Académica (*El Día* 20/8/79 Pág.5) que proyectaba sus funciones tanto hacia la UNLP como hacia el sistema educativo provincial. Como coordinador fue designado Domingo Di Luca quien ocupaba una cátedra en el DCE y otras dos en el Departamento de Filosofía. Este profesor había ingresado a la FaHCE en 1975 en época de predominio de la derecha peronista y tenía capacidades de gestión adquiridas como vicedecano de la Universidad Católica de La Plata, entre 1973-1976.¹⁰¹ Al nuevo departamento se le encargó estudiar las normas de ingreso a las universidades definidas por el MCyE para ajustar su aplicación a las particularidades de la UNLP y “... establecer los requisitos intelectuales, técnicos y morales que se estimen necesarios para que una persona pueda ser considerada como miembro de la comunidad universitaria” además de planificar, supervisar y evaluar el sistema de admisión de todas las Facultades y estudiar nuevas

¹⁰¹ Di Luca integró también la Comisión Asesora de Enseñanza Media y Primaria junto con el Decano Ortega y el Secretario Académico de la UNLP (Res 759/80, citada por ITURMENDI Y MAMBLONA, 2005:152)

formas de acceso. También fue autorizado por el Ministro de educación bonaerense, General Ovidio Solari, a realizar orientación vocacional y profesional a alumnos del último año de escuelas medias (El Día, 8/10/79, Pág. 5)

Otro punto central del plan trienal de Gallo era el perfeccionamiento docente, en relación con el cual el DCE mostró escaso dinamismo. Si bien consiguió autorización para arancelar la capacitación (Res 188 9/5/79) se ha relevado la realización de un solo curso sobre “*Conducción educativa. El planeamiento de cátedra a nivel universitario*” realizado en septiembre de 1979 a cargo de María Irene Martín y otros docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos (El Día 24/8/79, Pág. 9) La nombrada acreditaba vínculos estrechos con el grupo Tacuara y había sido decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de esa Universidad en 1974 cuando los sectores de la derecha peronista hegemonizaban la universidad. Coinciden Kaufmann (2001) y Larobina y Varela (2011) en señalar que su gestión fue la encargada de hacer la “limpieza” previa a la dictadura en esa universidad que culminó con la exclusión de profesores opositores y la expulsión de un 30 % de estudiantes.

4.3 Las estrategias para extender discursos pedagógicos autoritarios: labor del CONICET y de la intelectualidad local y española

La escasa iniciativa y capacidad del DCE en materia de perfeccionamiento docente, quedaría compensada por las estrategias que se irradiaban desde el nivel nacional para extender discursos pedagógicos, sustentados en visitas de intelectuales, eventos y publicaciones generadas tanto desde el MCyE cuanto por grupos académicos que tenían afinidad con el régimen y promovían líneas doctrinarias para encauzar una formación restrictiva y dogmática¹⁰². Centrándonos en los eventos pueden mencionarse la realización de las *Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la*

¹⁰² El DCE mostró interés en estos eventos desde los albores del golpe de Estado. Envío como delegados a las *Primeras Jornadas Nacionales de Psicopedagogía*, organizadas por la Universidad del Salvador en octubre de 1976 a Sara Albarracín, Dr. Alfredo Rae y Psic. Carlos Spegazzini (Res 956 del 27/10/76) Posteriormente designó a Sara Albarracín, por entonces titular de las materias Introducción a la Administración y Archivos y de Administración de la Educación, representante ante el *Simposio sobre investigación científica en A latina*, realizado en Quito en diciembre de 1976 (Res 988 del 19 /11/76)

Educación(Entre Ríos, 1977) ¹⁰³, el *Congreso Argentino de Ciencias de la Educación* (Universidad Nacional de San Luis, octubre de 1978), el “*Primer seminario interuniversitario de Ciencias de la Educación*” (Universidad Nacional de Tucumán, agosto 1979), el “*Programa Anual de Intensificación de los Estudios Pedagógicos*” (CONICET,1979); otros dirigidos a todos los niveles educativos fueron el “*1º Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente*”, (Córdoba, 1979) y el “*Primer Congreso Iberoamericano de Educación* (Buenos Aires, 1981).El DCE no generó ningún evento pero envió sus representantes a los que se efectuaron en esa época para que se nutrieran de las líneas que allí circulaban ¹⁰⁴

Al analizar el congreso de San Luis ya mencionado Auderut; Carreño, Cometta, y Clavijo (2003) plantean que éste muestra la convergencia ideológica entre las políticas educativas centrales y un grupo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis que fundamentó su realización en la importancia de un intercambio nacional para aunar criterios y colaborar con las autoridades. También señalan que las actas del congreso, revelan la primacía de la filosofía idealista, del espiritualismo católico y la opción por un fundamento de la educación basado en el hombre como ser trascendente y desde una concepción de la función del docente basada en el respeto a una jerarquía de valores: Dios, Patria y Familia.

En este tipo de eventos jugaban roles estratégicos algunos intelectuales afines al régimen. Nos detendremos en Antonio Caponnetto (nacido en 1951), un representante del nacionalismo católico que tuvo una intensa actuación para extender la pedagogía imperante en los claustros privados confesionales hacia la esfera universitaria estatal. En efecto, su figura se destacó en el “*1º Congreso Nacional de Formación y*

¹⁰³ Para un análisis de este evento puede verse Kaufmann y Doval , 1999, op cit

¹⁰⁴ En el congreso de San Luis la FaHCE estuvo representada por Manuel López, Secretario del DCE (Res 342 del 9/10/78), Armando Delucchi (Res 346 del 11/10/78), Domingo Di Luca y Graciela Merino (Exp. 500-34.046/82) ; en el Seminario de Tucumán el representante fue Martiniano Juanes (Res 335 del 15/8/79); en el de Villa Giardino los representantes fueron Carolita Sierra (Res 361 6/9/79) y Martiniano Juanes (Exp. 500 28640/79)

Perfeccionamiento Docente” (Córdoba, 1979) donde fue expositor invitado. También dio conferencias sobre Pedagogía y Educación en la Universidad Nacional de San Luis (1981), dictó un curso sobre “La enseñanza de la historia” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (1982) y una conferencia sobre “La Hispanidad”, en Misiones invitado por la Secretaría de Cultura y Educación (1982) Era joven en la época de la dictadura y entre 1979 -1982 fue becario de iniciación y luego de perfeccionamiento del CONICET, donde llegaría a ser investigador con asiento en el Instituto Bibliográfico Zinny. Por entonces, ya era productor de un discurso especializado en una línea de pedagogía ultraconservadora. En efecto, entre sus obras pueden citarse *Estado y educación católica* (1979), *Pedagogía y educación. La crisis de la contemplación en la escuela moderna* (1981); *Nuestra identidad educativa* (1981) .El mismo año publica *La quimera del progresismo* en co-autoría con otros conspicuos nacionalistas, entre ellos Juan Casaubon, Carlos Buela, Alberto García Vyeira (quien también escribía sobre pedagogía, en una vertiente tomista) y Alberto Caturelli, en la que lanzan diatribas contra el progresismo, al que consideran herético, señalando entre sus desvíos la creación de una teología antropocéntrica que, según sus dichos, habría inspirado la lucha guerrillera y la acción de los curas tercermundistas. Caponnetto también participaba de simposios organizados por OIKOS sobre temas de soberanía territorial junto a Patricio Randle.¹⁰⁵

Volviendo a las estrategias para extender discursos convergentes con la ideología del régimen, una de las más importantes fue el “*Programa Anual de Intensificación de los Estudios Pedagógicos*” diseñado por la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación (COASCE) dependiente del CONICET y destinado a profesionales de esta área. En este cuerpo, la UNLP tenía un representante, la Dra

¹⁰⁵ Antonio Caponnetto, ya en la post-dictadura, escribiría un artículo sobre “La penetración marxista en la universidad” (1985), *La misión educadora de la familia* (1988) en Gladius y “La falacia de la escuela nueva”, un capítulo incluido en la obra de Randle (1994) *Ante el colapso de la educación*. En la década de 1990 llegaría a la dirección de la Revista *Cabildo*, órgano del nacionalismo de derecha más radicalizado, a cuyo frente sigue hoy. En los últimos tiempos se lo vincula con la agrupación Custodia, una organización filo-nazi

Carolita Sierra de Rogatti (Kaufmann, 2001). quien era directora del DCE. La figura estelar del programa fue Víctor García Hoz, pedagogo vinculado con el franquismo y con el *Opus Dei*¹⁰⁶. Representante de una línea pedagógica profundamente conservadora que había inspirado al Ministro de Educación Bruera en los inicios del régimen para desarrollar una línea teórico pedagógica (Tedesco, 1983), el pensamiento de García Hoz mostró una profunda articulación con el régimen a partir de su matriz asentada en la tradición aristotélico- tomista y en el espiritualismo perennialista hispanista que se coaliga con valores del cristianismo tradicional, éste último componente central de la noción de “ser nacional” y “estilo de vida argentino” de la dictadura. Las coordenadas ideológicas que ofrecía la teoría de este pedagogo cuajaban perfectamente al proporcionar una concepción metafísica y esencialista de la educación basada en una teleología que asumía como supuestos una noción de los valores como entidades inmutables y eternas, definidas a priori. Es interesante la forma en que Kaufmann y Doval (1997) adjetivan la perspectiva de García Hoz a la que tildan de universalista, conservadora y restrictiva, puntualizando que entre sus categorías fundamentales están las de cohesión, consenso, adaptación, orden, disciplina, renuncia, organización jerárquica y eficacia educativa.

4.4 La recepción del espiritualismo perennialista en La Plata

Del mismo programa del CONICET al que hicimos referencia también participaron Ricardo Marín Ibáñez de la Universidad de Valencia y Giovanni Gozzer, de la Universidad de Trento (*La Nación*, 19/9/79, Pág. 8).¹⁰⁷ Nos detendremos en Marín Ibáñez quien, además de ir a las universidades de Salta, San Luis, Córdoba y Tucumán

¹⁰⁶ García Hoz dio un seminario sobre “El problema científico de la pedagogía en el mundo actual” en Buenos Aires, (*La Nación*, 13/7/79, Pág. 9), participó en la II Jornadas Educativas del Centro de Investigación y Acción Educativa (CIAC) y también en una mesa redonda sobre “Educación, persona y sociedad” con funcionarios católicos locales, como Jorge Zanotti, Elida de Gueventer y Julio González Rivero (*La Nación* 14/7/79, Pág. 9)

¹⁰⁷ Giovanni Gozzer se destacaba por su rechazo al intervencionismo estatal en educación. Véase *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación de la UNESCO, vol. XII, n.º 3, 1982. En 1982 prologó el libro de Ricardo Bruera *La matemática: teoría de la enseñanza y ciencia de la educación*. Para conocer su actuación en Rosario en el marco del programa de la COASCE véase Kaufmann y Doval, 1997, op. Cit.

(La Nación, 31/7/79, Pág. 6),¹⁰⁸ recaló en La Plata donde su visita tendría proyección futura. La FaHCE se ocupó de que la convocatoria a conferencias, seminarios y encuentros llegara a docentes de todas las jerarquías y Facultades.¹⁰⁹ Cabe preguntarse: ¿ cómo se articulaba la producción intelectual de este pedagogo con el ideario del régimen militar ? ¿Qué vínculos pueden entreverse entre la figura de Marín Ibañez y las elites nacionales participantes en la gestión educativa en la época? A elucidar estos interrogantes dedicamos los próximos párrafos.

Marin Ibañez tenía adscripción filosófica al espiritualismo perennialista hispanista (Fermoso, 1985), compartiendo con García Hoz la línea pedagógica del personalismo conservador. Nuestra propia indagación nos permitió corroborar que tenía una producción discursiva que centraba el análisis de la educación en un registro filosófico y psicopedagógico, ahondando en la creatividad del individuo. Empero, lo más importante era que su producción teórica articulaba con un núcleo duro del discurso dictatorial, el tema de los valores. En efecto, a esta preocupación Marín Ibañez la plasmó en obras como *La educación en función de los valores* (1976); *La jerarquía axiológica y su proyección educativa: parte histórica* (1968); *Valores, objetivos y actitudes en educación* (1976). El fue uno de los invitados extranjeros al “*Primer Congreso Iberoamericano de Educación* (Buenos Aires, 1981) organizado por el Centro de Investigación y Acción Educativa (CIAC) y presidido por Burundarena cuyo tema central fue “Los valores y la persona”. Las ponencias, incluyendo una de Marin Ibañez denominada “¿Crisis de valores?”, se publicaron en el libro *Valores de la persona y técnicas educativas* donde, además, fueron co-autores Oscar Oñativía, Elida de Gueventer, Fernando Storni y otros reconocidos católicos de la línea más conservadora. Acordamos con Kaufmann y Doval (1997) cuando postulan que el tema de los valores

¹⁰⁸ Ricardo Marin Ibañez (1922-1999) catedrático de Pedagogía General, Universidad de Valencia entre 1968 y 1981, por entonces Director del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la misma universidad .

¹⁰⁹ Los temas abordados por Marin Ibañez versaron sobre “Nuevas formas y exigencias de la enseñanza superior”, “De la especialización a la frontera interdisciplinaria”, “Formación del profesorado universitario”, “Creatividad a nivel interdisciplinario en la universidad”, “La creatividad en la educación” y el “Desafío de la educación permanente” (*El Día* 29/7/79, Pág. 9)

fue instalado por el régimen militar como un eje central a partir del cual interpretar la realidad social y educativa, en una doble perspectiva que incluía no sólo la reivindicación de valores tradicionales sino su restitución y legitimación mediante la denostación de los valores pluralistas y democráticos. A nuestro juicio, el programa de la comisión del CONICET es particularmente significativo para entender la labor de construcción hegemónica desde la institucionalidad estatal para legitimar el sistema jerárquico de valores

Volviendo a Marin Ibáñez, es preciso señalar que sus lazos de sociabilidad locales incluían a instituciones como la Universidad del Salvador (USAL) fundada por la Compañía de Jesús y también el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) dirigido por el pedagogo católico conservador Luis Zanotti cuya revista acogió algunos artículos suyos.¹¹⁰ Recordemos que según Suasnabar (2004) alrededor del (IIE) creado en 1974 se produjo el retorno al debate político- pedagógico de sectores conservadores que habían sido desplazados de la universidad en los primeros 70. La reacción conservadora constituía la respuesta a lo que veían como un ataque frontal a los fundamentos del orden social establecido, que entreveían en la radicalización política y pedagógica imperante en la universidad. Como grupo tenían - siempre según el autor- una clara vocación golpista y el espacio del IIE les permitiría esbozar, en 1975, los trazos de un proyecto político-pedagógico bajo el liderazgo de Bruera que se implementaría al asumir aquél como Ministro de Educación del régimen militar.

En la UNLP la prédica de Marin Ibáñez continuaría en 1981, como profesor visitante, dictando el curso *“Formación del profesorado. Creatividad e interdisciplinariedad en la tarea educativa”* (Res 282- 16/9/81)

¹¹⁰ Entre los artículos de Marin Ibáñez pueden citarse “La creatividad desde el ángulo de la educación comparada”, Revista del IIE Año 6, Nº 25, marzo 1980; “El perfeccionamiento del profesorado a distancia”, Revista del IIE Año 9, Nº 43 noviembre 1983, “La enseñanza interdisciplinaria “ y “ De la enseñanza individual a la enseñanza en equipo” MCyE- DINEMS-PNUD-UNESCO 1977 “

5. El rol del Departamento de Historia en la diseminación del nacionalismo territorial

Desde los albores del golpe de Estado adquirió centralidad en la agenda político-educativa el tema de la soberanía y la defensa nacional, a tono con la Doctrina de la Seguridad Nacional como fundamento de la gestión.¹¹¹ En línea con esta tendencia el rector de la UNLP, a poco de asumir, buscó el asesoramiento de la Escuela de Defensa Nacional con el fin de crear la asignatura “Seguridad y Defensa Nacional” en los colegios dependientes de la universidad.¹¹² La consideraba necesaria “.. *para corregir distorsiones sufridas por el estudiantado secundario en la universidad en los años anteriores*” (Res 2649 del 20/9/76) aunque, hasta donde sabemos, no logró concretarla. Sin embargo, esta línea se retomaría desde 1978 con la mirada puesta en los establecimientos educativos bonaerenses y en los de la propia universidad. En efecto, ese año la FaHCE –UNLP y la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires firmaron un convenio que tendría un rol central en la diseminación del nacionalismo territorial.¹¹³ La Facultad coordinaba las acciones además de dictar cursos y preparar materiales didácticos. El responsable del proyecto era el Dr. Benito Díaz, por entonces jefe del Departamento de Historia (Res 279 del 22/8/78 y Res 193 del 21/6/78) a cargo de un equipo de docentes con dedicación exclusiva al convenio.¹¹⁴ La actividad central era un curso denominado “Geopolítica del Cono Sur”, que el primer año tuvo un desarrollo acotado y en 1979 se amplió hasta abarcar ocho sedes: La Plata, Morón,

¹¹¹ Para las políticas referidas a soberanía y fronteras en la enseñanza media y las acciones culturales en áreas de frontera véase RODRIGUEZ, L. Católicos ,nacionalistas..., 2011, op cit

¹¹² SOPRANO (2010) op cit, ha mostrado que los intercambios entre la UNLP e instituciones militares como la Escuela Naval Militar eran de antigua data, por lo menos desde 1946 y derivaban del perfil de formación académica de los oficiales de la armada y de la existencia de docentes comunes a ambas instituciones. La solidez de estas relaciones era tal que un marino, Guillermo Wallbrecher fue Decano de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo entre 1950-1952

¹¹³ La Subsecretaría de Educación bonaerense desde 1979 incorporaría esta cuestión al perfeccionamiento docente implementando seminarios sobre ” Problemática geopolítica argentina” con el propósito de abordar desde las aulas los problemas nacionales (*El Día* , 25/9/79,Pág. 11)

¹¹⁴ El equipo estaba integrado por María Inés Soules, Alicia Games, Adrián Scalmatti, todos ellos Ayudantes del curso Geopolítica del Cono Sur, Federico Ciappa, docente de Historia Americana III, Ricardo Jaen, Ayudante de Historia Argentina III, Rodolfo Pirone, Secretario Académico y Blas Cadierno, del gabinete audiovisual (Res 398- 30/11/78)

Tigre, Mercedes, Junín, Mar del Plata, Olavaria y Bahía Blanca (Res 355-24/10/78 - Res 341 22/8/79 - Res 463 22/8/79 - Res 475 - 29/8/79) ¹¹⁵ Su realización vinculó a la FaHCE con instituciones militares como la Escuela de Defensa Nacional de la Armada Argentina, el Instituto Antártico Argentino y con otras como el Ministerio de Relaciones Exteriores y algunas universidades nacionales que aportaban especialistas (*El Día*, 28/8/79,Pág.9) Al interior de la FaHCE, colaboraban esporádicamente otros docentes como Pedro L Barcia, quien disertó sobre “La literatura de frontera y la enseñanza“(*El Día*, 5/9/79,Pág.7). Estas acciones se complementaban con muestras cartográficas y audiovisuales itinerantes sobre la campaña del desierto a cargo del mismo Departamento que, con el apoyo de la Secretaria de Cultura de la Nación, alcanzaron proyección nacional. ¹¹⁶

Las iniciativas antes descriptas tenían su correlato a nivel nacional. ¹¹⁷ En efecto, la *1º Jornada inter-universitaria de soberanía* se realizó en Julio de 1979 en la UCA de Salta auspiciada por el Ministerio de Relaciones Exteriores y buscaba crear un instituto interuniversitario de estudios científicos de soberanía y derecho internacional que, según la prensa, se constituyó en esa reunión (*La Nación*, 3/7/79, Pág. 11). ¹¹⁸ Al mes siguiente el CRUN aprobó el dictado de cursos de geopolítica y de soberanía nacional en las 26 universidades nacionales (*La Nación*, 15/8/79, Pág. 11). Estas prácticas eran acompañadas por la producción de discursos por parte de algunos intelectuales con la

¹¹⁵ Algunos aspectos de este tema pueden verse en RODRÍGUEZ, L *Católicos, nacionalistas ...*, 2011, op cit

¹¹⁶ En agosto de 1979 se anunciaba la exposición y muestra “La conquista del desierto” a realizarse en Corrientes y Misiones en septiembre y en el mismo mes en Verónica, Provincia de Buenos Aires (*El Día* 10/8/79 Pág. 5) En 1981 la muestra continuaba vigente.

¹¹⁷ La relevancia de las practicas de propagación del nacionalismo territorial durante el régimen cívico-militar ha sido abordada por CICALSE, G (2009) “Geografía, guerra y nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983”. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XIII, Nº 308.

¹¹⁸ A los pocos meses la prensa informó del otorgamiento de un subsidio estatal por 5 años a la UCA de Salta. Se sostenía que el monto era equivalente al 10% del presupuesto anual de la casa de estudios estatal de la misma ciudad y destacaba que por primera vez una universidad privada contaría con recursos oficiales (*La Nación* , 27/9/79, Pág. 19)

finalidad de legitimar las posiciones promotoras del nacionalismo territorial del Estado autoritario. Al respecto puede citarse la obra *La conciencia territorial y su déficit en la argentina actual* compilada por Patricio Randle y editada por la Asociación para la Promoción de los Estudios Territoriales y Ambientales, (OIKOS) publicada en 1978

En La Plata el rector Gallo había creado una comisión en la Secretaria Académica - integrada por docentes de la FaHCE y de los colegios secundarios de la UNLP- para elaborar los contenidos sobre geopolítica y soberanía que se incorporarían a las escuelas propias. Asumía que “mantener vivo el espíritu de soberanía territorial debe ser una tarea permanente de la misión y responsabilidad de la universidad” (*El Día*, 2/8/79,Pág.7)¹¹⁹ Entre 1979-1981 personal de las fuerzas armadas dictó un “Ciclo de Conferencias sobre Defensa Nacional” dirigido a administrativos, docentes y alumnos de la UNLP (*El Día* ,18/9/79, Pág. 5)¹²⁰ El relieve del tema que nos ocupa puede verse considerando el otorgamiento de una licencia anual con goce de sueldo a un docente de Ciencias de la Educación que aprobó el examen de admisión al XXVII Curso Superior de Defensa Nacional (Exp. FaHCE 500-27618/79).

Hasta acá hemos caracterizado la dinámica que adquirió la FaHCE en los años intermedios del régimen militar. Hemos descripto las medidas de política acometidas en esta etapa en la FaHCE articuladas con la administración local y con la agenda nacional. Nos centramos en algunas dimensiones significativas para nuestro estudio como las estrategias para administrar y regular el cuerpo docente, las políticas curriculares y la construcción de consenso en torno a ciertos discursos, facetas que quizás no tuvieron el carácter de un plan totalmente articulado que el relato organizado de ellas podría sugerir

¹¹⁹ La comisión estaba integrada por Fernando E Barba, José M Coccaro (ambos de la FaHCE), Ángel M Fernández de Ligier (por entonces, Coordinador de Enseñanza Primaria y Secundaria de la UNLP y rector del Colegio Nacional Rafael Hernández) Clara Barsellini de Méndez Barrera (por entonces Vice-directora de la Escuela Graduada Anexa), Prof. Maruja de Ortube (Prof. del Liceo Víctor Mercante) y Prof. Susana Eguren de Barcia (esposa de Pedro Barcia, se desconoce su inserción institucional)

¹²⁰ En 1979 fueron conferencistas el Cnel José Luis García, el Cap navío Isidoro Paradelo, Gregorio Bandini y Alberto Tandurella (*El Día* 25/9/79,Pág. 11; 30/9/79,Pág. 11 y 9/10/79, Pág. 5) Hemos constatado que un curso anual sobre "Geopolítica General y Argentina" a cargo del Cnel. Rdo. José F. Marini, si dictó en la Universidad de Tucumán entre abril y noviembre de 1982

pero que, no obstante, no dejan de representar decididos intentos de re-estructuración de la institución.

Conclusiones preliminares

En este capítulo hemos ahondado en la gestión del segundo decano civil de la FaHCE cuyo inicio es contemporáneo del comienzo del desgaste del régimen de facto y de uno de los años de mayor inestabilidad en la gestión del MCyE. En el plano local, la administración de Ortega estuvo precedida por un momento disruptivo en la institución, expresado en la renuncia del decano anterior a la que siguió un lapso de virtual acefalía. El nombramiento del nuevo decano ubicó en un puesto clave a un académico ausente en la Facultad desde mediados de los cincuenta y, de hecho, algunas medidas tomadas remiten a prácticas vigentes en esa época. Su designación muestra el creciente poder alcanzado por el Departamento de Historia que desde los albores del golpe de Estado tuvo fuerte presencia en la gestión, primero en la *comisión de análisis de antecedentes* y luego en el *consejo asesor* del decano Argerami, hasta llegar a la conducción de la institución.

Pese a la ruptura implicada en la salida anticipada del anterior decano puede afirmarse que hubo continuidad entre una gestión y otra evidenciada en la composición de Consejo Asesor del decano y en el elenco de directores de Departamentos que en su mayoría perduraron, con la renovación parcial de la conducción del Departamento de Ciencias de la Educación que adquirió protagonismo en esta etapa y también en el de Lenguas Modernas del cual, en 1982, saldría el último decano del régimen militar

En materia de planta docente la etapa que analizamos se caracteriza por un incremento explícito de la coerción que afectaba, incluso, a quienes participaban de la gestión, a partir de designaciones precarias. En el marco de una política nacional de achicamiento universitario que entrañó la supresión de cargos y disminución de dedicaciones docentes, el rectorado de la UNLP generó nombramientos que tenían como cláusula la posibilidad del cese inmediato. Tales nombramientos co-existieron con otros que convirtieron en profesores “extraordinarios” a varios integrantes del núcleo de

académicos que sustentaban el funcionamiento de la institución desde el golpe de Estado sorteando, de tal modo, las limitaciones de la edad a la vez que preservando la continuidad de la estructura de gestión. Un grupo muy acotado del Departamento de Historia – al que pertenecía el Decano - se benefició de dedicaciones exclusivas derivadas del financiamiento de proyectos específicos que tenían un valor estratégico para el régimen (convenio para extensión del nacionalismo territorial) Las designaciones de profesores que no reunían requisitos tradicionalmente exigidos para el ingreso al campo docente, tales como trayectoria académica y títulos, ponen en evidencia la producción de nuevas reglas y la capacidad y poder adquirido por actores y grupos para hacer reconocer como legítimo un capital (parentesco, lazos institucionales) distinto al que predominó en la universidad en otros lapsos.

La orientación particular de este decanato puede comprenderse relacionando su accionar con medidas de orden local y nacional. En el plano local se destaca el plan trienal del rector y en el nacional resulta significativa una agenda que deriva del MCyE y de otros organismos públicos y privados. El plan trienal del rector, condensado en la idea de construir la “universidad de la excelencia” incluía la “adecuación” de los planes de estudios, la mejora de la calidad de la enseñanza y el “perfeccionamiento” docente, como componentes centrales. La “adecuación” de los planes de estudios se hizo efectiva en un número acotado de carreras, coincidiendo, en general, con el origen de los integrantes de la comisión central de planes de estudios y en las restantes carreras la gestión se manifestó impotente para efectuar reformas, pese a haber creado estructuras con ese fin. No obstante, los cambios operados en algunos planes de estudios se relacionan íntimamente con las políticas de selección y estabilización de docentes y con las tendencias ideológico-pedagógicas que se pretendían legitimar como fuentes de la formación. Por un lado, las modificaciones en carreras como Historia y Filosofía acrecentaron el poder discursivo de docentes de disciplinas tradicionales que habían sido confirmados en sus cargos en años anteriores y, por otro, el agregado de lenguas muertas y de elementos de la cultura grecolatina e hispánica a la formación evidencian

la impronta del perennialismo y la regresión a épocas previas a las reformas de fines de los cincuenta.

En materia de mejora de la calidad, que en muchos casos no pasó del plano formal sin mostrar realizaciones prácticas, varios docentes “efectivos“ (léase, confirmados por ley 21.536/77) de la FaHCE adquirieron rango de funcionarios, integrantes de comisiones y cuadros técnico-pedagógicos en el nivel central de la UNLP coordinando políticas específicas (ingreso, seguimiento de alumnos, calidad de enseñanza) mientras que otros se responsabilizaron de proyectos de envergadura coordinados con otras instituciones de la esfera estatal. En cuanto al perfeccionamiento docente, el accionar del DCE se destacó por la pobreza de sus aportes y, cuando materializó acciones, recurrió a grupos académicos de otras universidades afines al régimen con los que tenía relaciones cimentadas en una común cosmovisión de derecha. Así, fueron los mismos actores que antes del golpe de Estado acometieron la “limpieza” de la universidad, los convocados para darle contenido a la “universidad de la excelencia “ propugnada por el rector.

Durante esta gestión, la agenda institucional se alimentó de programas nacionales que, al compás del incremento de la deslegitimación del régimen, promovieron la construcción de consenso en torno a ciertos discursos ideológico-pedagógicos. La labor de construcción hegemónica orientada a legitimar discursos consistentes con una cosmovisión tradicional y jerárquica de la universidad mancomunó a actores y grupos académicos nacionales y extranjeros afines al régimen en el marco de agencias estatales y privadas. Entre los discursos que se promovieron se destacan el *nacionalismo territorial* y *la pedagogía de los valores*. Con referencia al primero, los pasos iniciales para la instalación de este discurso a nivel institucional se dieron en los primeros años del régimen – como vimos en el capítulo 1- a través de la confirmación de concursos de épocas anteriores a docentes que expresaban esta línea de pensamiento y tenían membresías en ámbitos como GAEA y academias nacionales, activamente comprometidas con la consolidación de esta mirada. Lo específico del decanato de

Ortega en esta materia, deviene del establecimiento de un convenio que permitió irradiar este discurso hacia otros ámbitos educativos provinciales y le dio sustentabilidad en el tiempo bajo el liderazgo del Departamento de Historia. El desarrollo concreto del proyecto supuso también la participación de especialistas y militares mancomunados en equipos de trabajo.

Con referencia al discurso de la *pedagogía de los valores* las medidas tomadas son tributarias de acciones desarrolladas por grupos académicos que tenían afinidad con el régimen y de programas gestados en el CONICET y el CIAC que procuraron - mediante estrategias diversas y con la colaboración de intelectuales conservadores- establecer consenso en torno a ciertas líneas ideológico-pedagógicas que debían presidir una formación restrictiva y dogmática. Entre ellas se destacan acciones para legitimar corrientes filosóficas procedentes de una matriz aristotélico- tomista y espiritualista perennialista - hispanista coaligada con valores del cristianismo tradicional, como componentes centrales para pensar una educación acorde al “ser nacional” y el “estilo de vida argentino”. La recepción del perennialismo hispanista en la UNLP trascendió los límites temporales del programa del CONICET, por iniciativa de actores locales que generaron condiciones para la continuidad de las acciones de capacitación en esta línea.

Superpuesto con los procesos que hemos caracterizado, desde la segunda mitad de 1978, se empezó a gestar en el orden nacional una estrategia que buscaba pasar de la “normalización” transitoria a otra de carácter más definitivo sustentada en una ley orgánica para las universidades. Nos dedicaremos a su estudio en el próximo capítulo

CAPITULO 3

La ley universitaria de la dictadura militar: alternativas de su construcción, legitimación y procesos contestatarios (1978-1982)

Introducción

En este capítulo analizamos la producción e implementación de la ley 22.207/80 y de algunas normas derivadas (Estatutos y reglamentos de concursos) en tanto componentes centrales de una fase de la política universitaria orientada por objetivos de “normalización” permanente de las instituciones. Se recortan como dimensiones significativas: a) el proceso de construcción y legitimación de la ley universitaria y del modelo institucional subyacente, focalizando la mirada en las estrategias desplegadas para producir conformidad con la norma b) la recepción del anteproyecto de ley universitaria por parte de actores e instituciones académicas y profesionales c) las expresiones y argumentos contestatarios frente a la concreción de esta política

Consideramos aquí un lapso comprendido entre octubre de 1978 – cuando se inicia la confección de la ley universitaria - hasta fines de 1982 cuando se avanza en su implementación. Numerosas investigaciones sobre dictadura y universidad han interpretado esta fase de la política universitaria en clave de intento de institucionalización de un orden consistente con el proyecto autoritario. Por nuestra parte, conjeturamos que uno de los cometidos de la ley era cincelar un modelo de universidad excluyente de ciertos actores y discursos revistiendo de “legalidad” a posiciones y líneas de pensamiento anti-pluralistas en espacios de producción y distribución del discurso pedagógico.

Una clave de lectura de la política de normalización universitaria del régimen de facto es la relativa al consenso y su relación con la coerción desde las perspectivas de Calvo Vicente (1995) y Molinero e Ysas (1998) respectivamente quienes ponen de relieve que, aunque los regímenes dictatoriales desplieguen un gran aparato represivo, ello no implica que no se preocupen por desarrollar estrategias que extiendan los apoyos a sus proyectos. También recuperamos aportes de Rouquié (1994) quien ha

caracterizado el rol que juegan algunos grupos en la supervivencia de la dominación, destacando sus labores ideológicas en el aparato estatal para facilitar el pasaje de la coerción al consenso y permitir la hegemonía cultural que haga inútil el uso de la fuerza pura. Desde este ángulo, es posible proyectar una mirada sobre la política universitaria entendiendo ésta como articulación compleja de elementos coercitivos y consensuales y analizar el rol jugado por académicos-colaboradores en la producción de conformidad con el orden político, sin perjuicio de considerar la existencia de componentes represivos como elementos permanentes.

En nuestra indagación asumimos que la conflictividad es inherente a los regimenes autoritarios, mirada que habilita la interrogación sobre las actitudes (resistencia, oposición, disidencia, apoyo sesgado, entre otras) de sectores específicos en relación con la emergencia y despliegue de la política que estudiamos.¹²¹ Por último, otro referente central lo aportan conceptualizaciones que hiciera O'Donnell (1997) para pensar el burocratismo autoritario entendiéndolo como un sistema de exclusión política de sectores populares antes activados con el fin de controlar su presencia en el escenario político, destruir o capturar sus recursos y, simultáneamente, generar acciones destinadas a imponer un nuevo orden y proyectarlo al futuro para consolidar la dominación. En ese marco de ideas, es factible interpretar las políticas universitarias desde la aspiración de estructurar el campo de la enseñanza sobre una base de exclusión/inclusión de sujetos y discursos

Subyacen a nuestra indagación algunos interrogantes: ¿ La implementación de la ley se fundó sólo en la coerción o requirió realizar operaciones para producir conformidad y apoyo? ¿Qué estrategias se desplegaron desde el poder para legitimar el modelo universitario subyacente a la ley ? ¿Qué eficacia tuvieron las acciones discursivas de los funcionarios educativos destinadas a producir conformidad ? ¿Qué actores se implicaron en acciones oposicionales o de resistencia a la ley universitaria y a

¹²¹ Para profundizar las nociones de resistencia, oposición, disidencia, véase KERSCHAW, I *La dictadura nazi. Problemas de interpretación*. Buenos Aires, siglo XXI, 2004 fundamentalmente el capítulo " ¿Resistencia sin el pueblo ?"

sus derivaciones normativas? ¿Qué capacidad de oponerse y/o bloquear esta política universitaria tuvieron los actores y grupos que efectuaron tales acciones? ¿Cual fue el saldo de las confrontaciones en torno a la ley universitaria?

El corpus analizado está constituido por normas y documentos de política, conferencias y declaraciones, actas y resoluciones administrativas, periódicos (*Clarín*, *La Nación* y *El Día*, este último de La Plata) y una revista. La información de prensa abarca dos periodos, el primero entre julio –diciembre de 1979 comprende la presentación del anteproyecto de ley universitaria y una consulta pública sobre ésta realizada desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en adelante MCyE), el segundo entre noviembre 1981- diciembre de 1982 se corresponde con la aprobación de los Estatutos y la convocatoria a concursos docentes. De la *Revista Perspectiva Universitaria* (en adelante RPU) se consultó el N° 11-12 de diciembre 1982-enero 1983, que incluye información de prensa sobre los concursos docentes.

Desde las claves de lectura e interrogantes antes señalados, el capítulo se estructura en cuatro apartados. En el **apartado 1** analizamos el contexto político de inscripción de la ley universitaria signado por el inicio de la deslegitimación del régimen militar y la necesidad de efectuar operaciones para obtener respaldos. También describimos la dinámica de la política educativa y las particularidades de la gestión del Ministro de Educación Rafael Llerena Amadeo, relevando algunos referentes conceptuales en los que abrevia la política universitaria y el cuerpo normativo producido. En el **apartado 2** estudiamos la elaboración y difusión del anteproyecto de ley y describimos la recepción de la norma y el comportamiento de actores clave (academias nacionales, rectores, grupos profesionales). También analizamos las operaciones orientadas a producir conformidad con la ley, centrando la mirada en un productor de discurso, el Ministro de Cultura y Educación de la Nación y presentamos un balance de las críticas al anteproyecto y de las modificaciones efectuadas. En el **apartado 3** trasladamos el foco a la construcción de los Estatutos universitarios y reglamentos de concursos docentes describiendo las relaciones entre actores, la toma de

decisiones y el grado de avance alcanzado por las distintas universidades en la sustanciación. En el **apartado 4** indagamos los comportamientos y actitudes disidentes con la ley universitaria y con algunas normas derivadas y sistematizamos argumentaciones elaboradas para cuestionar el discurso y la implementación de la política estudiada. Por último, exponemos las **conclusiones** que recapitulan los principales hallazgos producto de la exploración efectuada.

1. La ley universitaria: escenarios, condiciones y actores de su configuración.

1.1 El marco político de emergencia del proyecto de ley universitaria.

La idea de contar con una norma que trascendiera las medidas de emergencia tomadas para controlar las universidades se expresó desde el inicio del golpe de Estado a través de la Ley 21.276, aprobada en marzo de 1976, que fijaba 180 días de plazo para presentar un proyecto de régimen definitivo. Sin embargo, la concreción de esta aspiración demoraría unos cuatro años durante los cuales se promulgaron diversas leyes destinadas a “normalizar” aspectos puntuales.

La redacción y promulgación de la ley 22.207 de Régimen Orgánico para el Funcionamiento de las Universidades argentinas queda comprendida en la segunda presidencia de Videla (extendida entre marzo de 1978- marzo de 1981). El escenario político se había transformado respecto de los primeros años y mostraba una sensibilidad crítica de distintos actores sociales. Según Canelo (2008) a mediados de 1978 el régimen mostraba signos de debilidad y aislamiento y, al accionar que ya tenían los organismos de derechos humanos, se sumó la reactivación del rol oposicional de partidos políticos y sindicatos. Pese al desfavorable contexto, en octubre de 1978 Videla recuperó la iniciativa y efectuó una reforma de gabinete que implicó el reemplazo de la mayoría de los Ministros inaugurando así un nuevo ciclo. En el área de educación Juan José Catalán fue sustituido por Juan Rafael Llerena Amadeo.¹²²

¹²² QUIROGA (2004) interpreta la reestructuración del gabinete efectuada por Videla como una estrategia que refuerza una línea político- filosófica elitista, cerrada y excluyente de la participación civil y que, consecuentemente, era escasamente proclive a cualquier entendimiento con sectores políticos.

Ya avanzado el año 1978 se comenzó con la elaboración de la ley universitaria. Siguiendo el análisis de Quiroga (2004) se reconoce que la segunda mitad de ese año marca un punto de inflexión en el derrotero del régimen militar. Se había reorganizado la estructura de poder, en un esquema que deslindaba las competencias del presidente Videla de las de la Junta militar integrada por oficiales en actividad de las tres armas; no había un severo desgaste en el consenso inicial lo cual hacía que el gobierno se sintiera aun en condiciones para encarar la reorganización autoritaria de la sociedad. No obstante, siempre según el autor, el proceso de deslegitimación del régimen militar acababa de comenzar, evidenciado en pronunciamientos unánimes contra la política económica y en demandas cada vez más extendidas de libertad de expresión. Todo ello era un indicador de la falta de eficacia del gobierno tanto para satisfacer necesidades sociales cuanto para transformar la legitimidad de origen en una legitimación autoritaria permanente

La promulgación de la ley universitaria no fue un hecho aislado sino parte de un proyecto más amplio mediante el cual el régimen pretendía proyectarse históricamente. Según Quiroga (2004) los pilares de ese diseño - que expresaban los acuerdos a los que habían llegado las fuerzas armadas en relación con el futuro del Estado y la sociedad- fueron la ley de asociaciones gremiales (sancionada el 15/11/79) que apuntaba al disciplinamiento sindical, las bases políticas del proceso militar (del 19/11/79) destinadas a fundar un nuevo sistema político con la participación de los militares, la ley de normalización empresaria y la ley universitaria a la que dedicamos este capítulo.

1.2 Dinámica general de la política educativa y caracterización de la gestión de Juan R Llerena Amadeo frente al MCyE

Estudiosos del periodo 1976-1983 como O'Donnell (1997); Vezzetti (2002), Novaro y Palermo (2003), Quiroga (2004) sostienen que si bien el régimen militar produjo una reestructuración profunda en algunas facetas, en otras debió revisar sus metas o renunciar a ellas a partir de conflictos en su frente interno y en lo social. La política educativa no fue ajena a esta lógica y mostró acciones poco coherentes así como

continuidades y rupturas, producto de la dinámica de relaciones en el bloque de poder y de los clivajes existentes a nivel de la junta militar y entre los sectores castrenses y civiles que compartían puestos de conducción. En ese marco, una de las continuidades más nítidas de la política del régimen militar fue la represión, asentada en un núcleo básico perdurable: la colocación de la política educativa bajo la advocación de la Doctrina de la Seguridad Nacional y la adscripción a una noción amplia de la subversión que trascendía a los grupos armados y abarcaba la producción ideológica en distintas instituciones, dando centralidad a la educación y la cultura como ámbitos de intervención.

En el área educativa, las tensiones derivadas de una coalición heterogénea y poco cohesionada tuvieron como corolario crisis, vacancias y correcciones de medidas que algunos investigadores consideran síntomas de las dificultades del régimen para consolidar su poder. Rodríguez (2011), al referirse a los Ministros de Educación, señala que éstos tuvieron poca autonomía en relación con la Junta Militar y escaso liderazgo respecto de los gestores universitarios y provinciales. Este fenómeno se evidencia en las conflictivas salidas de algunos Ministros, en primer lugar Ricardo Bruera (marzo de 1976- mayo de 1977) quien renunció por desavenencias acerca del presupuesto y de algunos nombramientos, situación precedida por un conflicto entre el Ministro y Alberto Constantini - por entonces rector de la UBA – quien impugnaba la excesiva centralización de la política universitaria. También Juan J Catalán (Ministro entre junio 1977-agosto 1978) renunció -después de haber anunciado medidas que no llegó a cumplir - a partir del abierto desconocimiento de otro rector de la UBA, Carlos Cabral, a la política de regionalización y a su autoridad ¹²³

¹²³ Para este tema puede consultarse .RODRIGUEZ, I Y SOPRANO,G 2009 op cit; también GUDELEVICIOUS, M “Un balance de la política educativa implementada durante el primer año del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional” V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Universidad de General Sarmiento, 2010

La gestión de Juan Rafael Llerena Amadeo fue la más duradera de todas las gestiones educativas y se extendió entre noviembre de 1978 y marzo 1981.¹²⁴ El posicionamiento ideológico y la administración del mencionado Ministro han sido analizados por Tedesco (1983), Kaufmann (2003), Rodríguez y Soprano (2009), Dono Rubio y Lazzari (2009), entre otros. El primero, destaca el encuadramiento en el catolicismo tradicional que sentó las bases de una postura de desconfianza hacia el Estado, una revalorización de la familia como agente pedagógico y una definición de fines de la educación trascendentales.

La gestión de Llerena Amadeo participó de la dinámica conflictiva antes señalada y si bien vio frustrarse algunos planes también pudo exhibir logros. Entre los proyectos encarados pueden mencionarse la reforma del Estatuto del Docente, la elaboración de una ley orgánica de educación y la reforma curricular de la enseñanza media.¹²⁵ La ley orgánica fue anunciada y nunca concretada pese al trabajo realizado por una comisión presidida por José Luis Cantini e integrada por otros ex funcionarios de la dictadura de Onganía (Rodríguez, 2010) En materia de política universitaria enfrentó resistencias derivadas de la decisión de implementar parte de un plan de regionalización y redimensionamiento ideado durante la administración de Catalán y que implicó el cierre de carreras y/o Facultades. También dimitieron dos rectores (de las Universidades de Entre Ríos y San Juan) y enfrentó dificultades debidas a la exigüidad del presupuesto. Una de las medidas más polémicas que tomó fue el cierre de la

¹²⁴ Juan Rafael Llerena Amadeo era abogado, miembro de la Corporación de Abogados Católicos, docente de la Universidad Católica Argentina (UCA) y de la Universidad del Salvador Se había desempeñado como Subsecretario de Educación durante el gobierno de Onganía (entre 1967 y 1969) Véase, RODRIGUEZ, L . “Los católicos y la educación durante la última dictadura militar. El caso del ministro Juan R Llerena Amadeo (1978-1981) V Jornadas de Trabajo sobre historia reciente, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento , 2010

¹²⁵ La reforma curricular para la enseñanza media fue aprobada en 1978 e incluyó la creación de la asignatura formación moral y cívica. Esta medida recibió numerosas críticas por la pretensión de incluir la religión en las escuelas y el sesgo católico de la bibliografía, producto de lo cual se tuvieron que revisar los contenidos. Véase: RODRIGUEZ, I Los católicos ..., Op cit.

Universidad de Luján, en febrero de 1980.¹²⁶ Sin perjuicio de lo anterior, Tedesco (1983) ha señalado que en esta etapa la política educativa y el carácter excluyente del Estado adquirieron mayor congruencia y buena parte de los componentes “reactivos” se definieron en términos positivos y se expresaron en propuestas de acción política. La producción de la ley 22.207 puede encuadrarse entre tales tendencias.

La concepción que informaba la gestión y las fuentes en las que Llerena Amadeo hallaba los “conceptos rectores” para organizar el área educativa pueden reconstruirse analizando su propio discurso¹²⁷ En sus disertaciones retomaba de las *Actas* del 24 de marzo, el punto 2.2 referente a la "Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino" y el 2.8 relativo a la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva a los objetivos de la Nación, y consolide los valores culturales del ser argentino. De las "Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional", dadas a conocer en diciembre de 1979, recuperaba la importancia de *“..asegurar fundamentalmente a la sociedad argentina su continuidad histórica”,* y también *"la vigencia de los valores sustentados por nuestra nacionalidad",* con el fin de lograr *"la formación integral de la persona humana".*(Discurso Asamblea Extraordinaria CFCyE, 27/8/80) Sus principios de política educativa eran consistentes con un enfoque de educación que definía como sigue (...) *es algo integral y por ello es parte de un sistema de valores estables y fundamentales. La disolución, la subversión, el caos, la destrucción de esos fundamentos, acarrear necesariamente la inseguridad, la debilidad, la incertidumbre, la oscuridad, la pérdida de identidad, la sumisión, la ausencia de real libertad de los educandos, de los educadores, de los artistas, de los investigadores* (Política y acciones de gobierno en materia educativa, 1979:4)

¹²⁶Para este tema véase “MIGNONE, E “Universidad Nacional de Lujan: el revés de la trama” Revista *Perspectiva Universitaria* N° 8 ,abril de 1980. Puede consultarse, además, RODRIGUEZ, L y SOPRANO, G, 2009, op. cit.

¹²⁷ Un análisis del discurso de Llerena Amadeo puede encontrarse en RODRIGUEZ SOYA, G y SALINAS Y, 2005, op. cit

Si bien la ley universitaria 22.207 se sancionó durante la gestión de Llerena Amadeo, las fuentes en las que abrevó deben rastrearse mucho antes. En el próximo apartado haremos mención a algunos antecedentes para situar la norma en coordenadas ideológicas precisas.

1.3 El encuadre ideológico de la política universitaria: la batalla contra la subversión en el terreno cultural.

Entre las facetas represivas de la política educativa que sustentaron la depuración violenta en el sistema educativo, en el lapso previo a la sanción de la Ley 22.207, sobresale la Res N°.538/77 mediante la que Juan J Catalán (Ministro de Cultura y Educación entre Junio 1977-Agosto 1978) autorizó la distribución del documento oficial *“La subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”* que tenía como finalidad *“erradicar la subversión en todas sus formas”*¹²⁸. Este documento delimitaba como problema la infiltración en el Sistema Educativo - destacando que la universidad era el ámbito prioritario de tal fenómeno- y brindaba pautas para identificar a docentes y no docentes marxistas o simpatizantes de esta ideología. Al explicar las tácticas *“adaptadas al medio”*, llamaba la atención sobre dos aspectos: la acción pedagógica y gremial de los docentes. Con respecto a la primera, alertaba sobre el accionar de docentes marxistas y no marxistas desde sus cátedras asignando particular relevancia a la bibliografía e indicando que ésta no siempre respondía a un análisis objetivo de la realidad y que era una herramienta para la subversión. Con referencia a la actividad gremial, la entendía como disolvente de las jerarquías, la disciplina y el cumplimiento de las funciones específicas y le atribuía capacidad para potenciar el activismo subversivo. Por último, identificaba una serie de consignas que permitían

¹²⁸ También de 1977 es la *“Operación Claridad”* que por medio de tareas de inteligencia en ámbitos educativos y culturales – concretadas en listas negras - tenía como meta inhabilitar y cesantear a docentes considerados marxistas así como prohibir materiales educativos. Un análisis del documento *“Subversión en el ámbito educativo”* y de la Operación claridad puede verse en PINEAU (2006) *“Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura militar (1976-1983)”* En PINEAU, P et al (2006) *El principio del fin .Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Buenos Aires, Colihue.

reconocer a los subversivos en la universidad, entre las que mencionaba la reivindicación de autonomía, ingreso irrestricto, co-gobierno y mayor presupuesto.

El mismo documento muestra el análisis que los militares hacían de las estrategias de control de la disidencia en las universidades. Al evaluar las medidas tomadas hasta entonces (intervención, depuración, etc.), se reconocía su valía para restringir la acción de la izquierda pero se echaba en falta que “...no se deja ningún elemento legal (leyes, estatutos y/o programas) que permita a los sucesores continuar con aquella política”. Así, pues, este balance proporcionaba los fundamentos para acometer la confección de normas de amplio alcance: “Este hecho pone de manifiesto que el control de las izquierdas...no sólo se logra con medidas restrictivas temporarias y personales, sino que las mismas deben perdurar en el tiempo a través de instrumentos (leyes adecuadas) que permitan ejercer una acción coherente y perdurable“(Subversión en el Ámbito Educativo, 1977:29)

Durante la gestión de Llerena Amadeo estas ideas se retomaron planteando que era preciso fortalecer lo realizado en las universidades por las Delegaciones Militares primero y por las autoridades civiles luego. La idea se formulaba así “...en la primera parte de este proceso se ha obtenido el orden formal de nuestras universidades. Ese orden debe ser consolidado para que no se pierda el trabajo realizado..” (Mensajes Ministeriales, 1980:8). Se entendía que el afianzamiento requería “...reordenar jurídica y legalmente el funcionamiento de las universidades nacionales dentro del Proceso de Reorganización Nacional y conforme con los propósitos y finalidades de éste de restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado (Mensajes Ministeriales,1979:4 y 7) En esta mirada, se asumía que la centralización normativa sería funcional para evitar agresiones al “estilo universitario argentino” y también se estimaba que la ley universitaria “..hará posible contar con legítimos fines y objetivos para organizar el claustro de profesores, elevar el nivel académico...” (37º Conferencia Internacional de Educación- UNESCO, Ginebra, 1979, citado en Mensajes Ministeriales, 1980: pp20-21)

La inspiración en modelos universitarios autoritarios previos y la intención de retomar políticas discontinuadas en el interregno democrático abierto en 1973 fueron también motivaciones centrales que impulsaron la sanción de la ley universitaria. En disertaciones del Ministro Llerena Amadeo se hizo explícito que la ley “...*intenta continuar el proceso de normalización iniciado con los concursos de 1970 y 1971, demorado posteriormente e interrumpido en 1973 con la violenta invasión marxista de la universidad... Y ello tiene la ventaja de recuperar aquel esfuerzo y dar continuidad a la gestión de gobierno*” (Mensajes Ministeriales, 1980: 10).¹²⁹

Es preciso señalar que la Ley 22.207 abrevó en otra Ley, la 17.245/67 promulgada durante el gobierno de Onganía. En la ley universitaria del onganiato la autonomía institucional se supeditaba a los intereses fundamentales de la Nación y a atender problemas cuando fuera requerido por las autoridades. Los fines de la universidad se incardinaban en principios considerados esenciales de la tradición cultural y espiritual argentina, en la universalidad del saber y se consideraba primordial la preservación de la cultura, el desarrollo armonioso de la persona y la formación del espíritu patriótico y cívico. La a-politicidad de los claustros era un elemento central y se expresaba en prohibiciones de la actividad política (Art 10º) y en sanciones. Las formas de gobierno estaban centradas en autoridades y profesores con una restringida participación estudiantil (voz sin voto) y la docencia se asociaba con cualidades como rectitud, competencia docente y científica, integridad moral y observancia de las leyes. Se hacía explícito que sólo determinadas orientaciones científicas y formas de estudio podían cultivarse en los claustros. El limitacionismo se expresaba en la admisibilidad a través de pruebas, en el establecimiento de condiciones para mantener la gratuidad (mínimo de materias aprobadas, tasas por exámenes y materias recursadas) y en cláusulas que conferían poder a rectores y decanos para disciplinar y mantener el orden. Asimismo, establecía como causales de intervención la subversión institucional contra

¹²⁹AVELLANEDA, A en *Censura, autoritarismo y cultura Argentina 1960-1983* (1986) destaca un fenómeno similar. Esto es, que es usual en el discurso de censura la remisión a legislación anterior ya sea para obtener legitimidad fundada en la continuidad histórica, en una supuesta a-temporalidad del criterio normativo, o bien como estrategia para eludir la responsabilidad de crear una norma prescriptiva.

la Nación (Ley 17.245). Se perfilaba, así, un modelo de universidad estamentalizado y excluyente. Las similitudes entre la ley universitaria de Onganía y la de la última dictadura cívico-militar han sido señaladas por algunos estudiosos, entre ellos Pérez Lindo (1985) Mignone (1998) y Rodríguez Zoya y Salinas (2005) a los que remitimos.

Volviendo a la última dictadura militar y sintetizando lo dicho, puede plantearse que es en el marco de aspiraciones a perfeccionar el control y el disciplinamiento que se inscribe el esfuerzo por materializar una ley orgánica para las universidades. La estructuración jurídica era vista por los militares y sus aliados civiles como un factor crucial para preservar los objetivos fijados – desterrar el caos y la subversión de la universidad – y para consolidar un modelo institucional “ordenado” y “centrado en su misión” (Mensajes Ministeriales, 1979:7-8) En el próximo apartado presentamos una descripción de artículos del anteproyecto de ley que moldean la universidad desde los parámetros antes mencionados.

1.4 El modelo de universidad que cincela la ley orgánica del régimen de facto

El cuerpo de la ley 22.207 consta de fundamentos y de ochenta y un artículos. En términos generales, las medidas incluidas en el articulado vienen a dar organicidad a la elitización (a través de la admisión, el arancelamiento), centralización de decisiones (atribuciones de fijación de políticas, designaciones, incumbencias, etc.) y a las restricciones a la participación que hasta entonces se sustentaban en distintas normas. Pero la ley contiene, además, otros elementos consistentes con una re-estructuración institucional de mayor envergadura.¹³⁰ Son numerosas las dimensiones que fueron objeto de prescripción con el fin de consolidar la reorganización autoritaria, entre ellas la estructura de gobierno, el arancelamiento de los estudios y la definición de comunidad universitaria. A los efectos de nuestro trabajo, haremos una breve referencia a aspectos que muestran el modelo de universidad que se pretende cincelar y después focalizaremos en las medidas orientadas a regular el acceso y progreso en los espacios de producción y distribución de discursos pedagógicos.

¹³⁰ Algunos trabajos que analizan diversos aspectos de la ley 22.207 son los siguientes: RODRIGUEZ SOYA, G y SALINAS, Y, 2005, op.cit. DONO RUBIO, S y LAZARI, M 2009, op cit

Una primera cuestión significativa se refiere a la autonomía universitaria que queda absolutamente limitada. Sus fronteras están marcadas por las amplias atribuciones asignadas a autoridades nacionales vistas como custodios de “ *las universidades de la república*” y salvaguarda de que anide en éstas la subversión (Elevación proyecto ley 22.207: Pág. 20) La definición de políticas y la designación de autoridades son atribuciones del PEN y el MCyE – “*naturalmente encargadas de conducir al bien común*” según la justificación de Llerena Amadeo - y se prevé la intervención motivada en el incumplimiento de la ley, en la alteración del orden público o el conflicto con poderes del Estado (Ley 22.207, Art 7).

En la cosmovisión del régimen militar la universidad posee una esencia de la que emergen “naturalmente” sus rasgos y funciones, por lo que resulta factible delimitar lo que les es propio (la docencia, la investigación) y ajeno (la actividad política). Desde tales supuestos, al elevar al ley, el Ministro Llerena Amadeo plantea que no deberían considerarse restrictivas las prohibiciones e incompatibilidades prescriptas, ya que ellas surgen “ *como razonable reglamentación* “(Elevación proyecto Ley 22.207, Pág.20) De ese modo, se intenta justificar el Art. 4 *Prohibiciones* (Título I) que determina que “*es ajena a los ámbitos universitarios toda actitud que signifique propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político partidario o gremial como asimismo la difusión o adhesión a concepciones políticas totalitarias o subversivas*” ¹³¹. En esta cosmogonía, el ser de la universidad emana del “*.. sentir común del pueblo argentino* “ (Elevación proyecto de ley, Pág. 20), que – según el Ministro - había sido violentado introduciendo elementos extraños a sus fines. En esta perspectiva, el restrictivo Art. 4º constituye una forma de garantizar “*...el normal funcionamiento, evitará desviaciones nocivas y aventará toda duda acerca de cuales son sus fines, objetivos y funciones*“(Mensajes Ministeriales, 1979: 5)

En el Título II “Organización Académica“, Cap. 2 se moldean los rasgos de dos actores centrales: estudiantes y docentes. Con referencia a los primeros se define al

¹³¹ Las prohibiciones establecidas en el Art 4 de la ley 22.207 actualizan y extienden lo prescripto como disposición de emergencia en el Art. 7 de la ley 21.276/ 76.

alumno universitario y se fijan requisitos de admisión, pruebas y arancel de los estudios. También se contornea un perfil despolitizado de estudiante al plantear una participación acotada a lo cultural, social, cívico y vocacional en el marco de estructuras creadas por cada universidad.

En relación con los docentes, se normatizan las condiciones de ejercicio, mecanismos de selección, designación, cesación y remoción. Puede afirmarse que este era un punto nodal de la re-estructuración autoritaria de la universidad en tanto tenía como meta configurar una planta docente estable a partir de un sistema de exclusiones/inclusiones moldeado por el articulado. Amen de legalizar - en otros capítulos de la norma - la estabilidad definitiva de docentes confirmados en sus cargos por ley 21.536, tema que hemos abordado en el capítulo 1 de nuestra tesis ¹³² El Art. 19 fijaba las condiciones para ser docente universitario: a) título universitario b) integridad moral y c) identificación con los valores de la Nación y con principios consagrados en la Constitución Nacional. ¹³³ El Art. 21 fijaba los deberes de los docentes entre ellos sobresalen e) no difundir ni adherir a concepciones políticas totalitarias o subversivas. En el mismo capítulo, se establecían las categorías docentes, forma de designación y mecanismos de acceso. Si bien la ley preveía designaciones interinas (Art 28) y contrataciones (Art. 29), el mecanismo de selección establecido en primer término era el concurso público de “*títulos, antecedentes y oposición*” de conformidad con los requisitos y modalidades de los Estatutos de cada universidad, (Art 23) aunque éstos requerían la aprobación del PEN. Para el cargo de profesor ordinario se estipulaba una designación de 7 años con la posibilidad de obtener estabilidad definitiva mediante una segunda designación (Art. 24).¹³⁴ Al fundamentar esta cláusula, que da por tierra con la periodicidad de los concursos, se argumentaba que el respeto a la vocación personal, a

¹³² La ley 21.536 referida a “*Docentes, confirmación de los profesores universitarios que hubieren obtenido su categoría por concurso*” fue sancionada el 3 de marzo de 1977.

¹³³ La ley 21.276 de marzo de 1976 había estipulado que eran incompatibles con el ejercicio docente todas las actividades que se apartaran de los objetivos del Proceso.

¹³⁴ El mecanismo de concursos alcanzaba también a los docentes auxiliares, a través de los artículos 23 y 24 de la ley 22.207 estableciéndose para su designación un periodo no mayor a los dos años, pudiendo renovarse

la experiencia y a la tranquilidad espiritual de los profesores beneficiarios era compatible con el interés de la universidad, (Elevación Proyecto de Ley, Pág. 21)

La posibilidad de presentarse a los concursos previstos en la ley era absolutamente acotada ya que el aspirante tenía que cumplir las prescripciones del Régimen Jurídico Básico de la Función Pública. Éste, en su Art 8 fijaba como condiciones Inc. c) no podrá ingresar el que integre o haya integrado en el país o en el extranjero, grupos o entidades que por su doctrina o acción aboquen, hagan pública exteriorización o lleven a la práctica el empleo ilegal de la fuerza o la negación de los principios y garantías establecidos por la Constitución Nacional y, en general, quien realice o haya realizado actividades de tal naturaleza, en el país o en el extranjero (UNLP, 1982 Folleto Ilustrativo, pp29-30). Tales restricciones para acceder tenían su complemento en las pautas para la remoción de profesores (Art 27), previendo, entre otras causales, el incumplimiento grave o reiterado de los deberes establecidos en la ley (inciso a) y la pérdida de las condiciones establecidas en el Artículo 191 (inciso f) Para asegurar los resultados de los concursos, el Art 25° restringía los recursos para litigar, determinando que las impugnaciones sólo podían versar sobre la legitimidad del procedimiento.

Por último, otro elemento central era el título VI *Coordinación inter-universitaria* en el cual se fijaba un cronograma para dejar “normalizadas“ a las instituciones. Se pautaban 120 días para elevar los Estatutos Universitarios y otros 120 más a partir de los cuales las autoridades “comenzarán el proceso de designar profesores ordinarios...siendo el plan de concursos y la integración de los jurados aprobados por los rectores”.(Art 77 Inc. d). Se fijaba un parámetro (60 % de cargos ordinarios) para considerar a una universidad normalizada y disponer la constitución de sus órganos de gobierno. De ahí que resulte relevante indagar el grado de progreso en la implementación de ese *cronograma de normalización* en distintas universidades, tema que no ha sido prácticamente explorado.

2. La elaboración del anteproyecto de ley y las estrategias de legitimación: protagonistas y argumentos

2.1 La dinámica de producción y difusión del anteproyecto de ley

La redacción del anteproyecto de ley universitaria comenzó en la Secretaría de Planeamiento de la Presidencia mediante el trabajo de un equipo técnico que redactó un “documento base”. Pese a este origen, el Ministro Llerena Amadeo, sostenía en sus discursos que se había convocado al CRUN¹³⁵. Los documentos examinados muestran que en este organismo se formó un Comité de Redacción integrado por los rectores Dr. Lucas J Lennon (UBA)¹³⁶, Dr. Gilberto Gallo (UNLP)¹³⁷, Dr. Humberto Ricomi (Universidad Nacional de Rosario)¹³⁸ Dr. Pedro Santos Martínez (Universidad de Cuyo)¹³⁹ además del Ing. Jorge Conca (Universidad Tecnológica Nacional); Dr. Raúl Cruz (Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires), Dr. Agustín González del Pino (Universidad de Catamarca) y Dr. Alfredo Martín Navarro (Universidad de Mar del Plata) No es extraño que al CRUN se le haya asignado este rol ya que, como tan acertadamente señala Rodríguez (2010) este organismo era utilizado para forjar la idea de que la política universitaria no obedecía a una dinámica verticalista y unilateral sino que se consensuaba.¹⁴⁰ Son significativos, además, los miembros de la comisión redactora, que fueron los funcionarios más alineados y de más extensa gestión, como Gallo y Ricomi, también Lucas Lennon, cercano ideológicamente a Llerena Amadeo y

¹³⁵ El CRUN se creó durante el gobierno de Onganía y disuelto durante el tercer gobierno peronista. La última dictadura militar lo rehabilitó y puso al frente del organismo a Guillermo G. Gallo, por entonces rector de la Universidad Nacional de La Plata. Véase RODRIGUEZ, L Y SOPRANO, G La política universitaria .2009, op cit

¹³⁶ Lucas Lennon pertenecía a la Corporación de Abogados Católicos San Alfonso María de Ligorio

¹³⁷ Véase el perfil de Guillermo Gallo en el capítulo 1 de este trabajo

¹³⁸ Humberto Ricomi fue rector de la UNR entre agosto de 1976 y 1983. Véase ÁGUILA, G *Dictadura, represión y sociedad en Rosario 1976- 1983*. Buenos Aires, Prometeo, 2008

¹³⁹ Pedro Santos Martínez (1925-2010) fue Rector de la UNCuyo entre septiembre de 1976 y mayo de 1981. Era Prof. en Historia y Geografía y Doctor en Historia, miembro de la Academia Nacional de la Historia desde 1973, de la Junta de Historia Eclesiástica de la Argentina y dirigente católico (AICA *on line*, consultado el 10 de abril de 2011- Diario *Los Andes* 17/1/2010)

¹⁴⁰ Rodríguez, Católicos, nacionalistas...,2011, op cit interpreta que esta tendencia del gobierno a utilizar espacios colegiados para hacer ver que las medidas no se imponían verticalmente sino que eran producto de acuerdos tuvo una de sus manifestaciones más tempranas cuando Bruera reactivó el Consejo de Federal de Educación

perteneciente a la misma corporación de abogados, o Santos Martínez, de rancio conservadurismo.

El anteproyecto de ley universitaria tuvo su presentación en una conferencia de prensa, el 1 de julio de 1979 marco en el cual Llerena Amadeo hizo una convocatoria a los sectores interesados a emitir opinión y manifestó el singular interés del gobierno en recabar la opinión de las academias nacionales (*La Nación*, 3/8/79,Pág.9) argumentando que éstas representaban “el mayor nivel” desde el punto de vista cultural. (*El Día*, 4/9/79, Pág. 5) Razonamiento que es muy consistente con la concepción de universidad como una comunidad jerárquica o de sabios imperante entre los funcionarios. Al mismo tiempo, se efectuó la difusión del anteproyecto a nivel nacional. En este trabajo conjeturamos que tales acciones pueden ser leídas como estrategias de interpelación y de búsqueda de apoyos con miras a forjar una imagen consensual de esta medida de política. La recepción de la norma en la esfera pública y la forma en que los actores convocados reaccionaron, la hemos reconstruido mediante la consulta a un periódico nacional (*La Nación*) y otro local (*El Día*, de La Plata) analizando columnas de opinión e información sobre la actividad universitaria. En el siguiente acápite abordamos esta cuestión

2.2 La labor de producción de conformidad con el proyecto de ley del Ministro Llerena Amadeo: tácticas y escenarios

En marzo de 1976, en el marco del consenso inicial al golpe de Estado la legislación de normalización transitoria de las universidades no requirió mayor justificación. Muy diferente era la coyuntura al formularse la Ley 22.207 ya que la legitimidad de origen estaba agotada y la crisis de poder obligó al gobierno a efectuar operaciones discursivas para justificar cambios y obtener apoyos, sin perjuicio de la continuidad de la estrategia coercitiva, que fue perdurable. Quiroga (2004) ha llamado la atención sobre los denodados esfuerzos del régimen militar, a través de sus figuras más prominentes, para construir consenso, intentos que, en general tuvieron pobres resultados que el autor asocia con la incapacidad de los militares para captar y mantener

el apoyo social. Toda suerte de construcciones discursivas destinadas a justificar el asalto al poder, a resaltar la legitimidad de los militares presentándolos como reserva moral, garantía de orden y resguardo de los valores y a presentarse como los únicos competentes para formular propuestas al país formaron parte de los argumentos de los funcionarios. En esa superficie de inscripción pueden situarse también las labores ideológicas para legitimar la ley universitaria

El Ministro Llerena Amadeo fue una figura clave en la tentativa de producción de conformidad con el anteproyecto de ley hacia el interior de las instituciones y hacia el medio social. En relación con el plano interno, lo hizo a través de visitas a las universidades y disertaciones en reuniones de rectores.¹⁴¹ En lo que respecta al plano externo, el mismo objetivo se satisfizo a través de conferencias y reuniones con sectores con los que el régimen tenía alianzas estratégicas o bien con otros interlocutores (corporaciones profesionales y académicas) que podían prestar apoyo.¹⁴² Pese a la dificultad que suponía intentar producir conformidad con una norma que legitimaba la exclusión de ciertos actores y discursos pedagógicos de la universidad y la subordinación de ésta al Estado autoritario, se hicieron ingentes esfuerzos en esa dirección. El Ministro buscó instalar la idea de que la confección de la norma era producto del dialogo y el consenso y difundir argumentos legitimadores de las medidas incluidas.

Una cuestión de relieve en el proceso de legitimación de la ley 22.207 se basó en desacreditar algunas normativas previas, en especial la Ley 20.654/74 sancionada

¹⁴¹ Se han relevado visitas de Llerena Amadeo a la Universidad de Morón que incluyó contacto con las autoridades y los estudiantes (*La Nación*, 10/7/79, Pág. 7); Universidad Católica de Córdoba para abordar tópicos referidos a la ley universitaria y la formación docente (*La Nación*, 18/7/79, Pág. 7); Universidad Nacional de La Plata (*El Día*, 27/11/79, Pág. 11)

¹⁴² Entre los ámbitos en los cuales el Ministro Llerena Amadeo presentó o contestó preguntas acerca de la ley universitaria pueden mencionarse: comida mensual del “Círculo de los 99” realizada en el Yacht Club Argentino (*La Nación*, 12/7/79, Pág. 9); comida de la Federación Argentina de Mujeres de Negocios y Profesionales (*La Nación*, 14/7/79, Pág. 14), almuerzo mensual del Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires (*La Nación*, 2/8/79, Pág.10); Cámara Argentina de Anunciantes en reunión del 30/5/79; acto de clausura de la I Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, Mensaje al País pronunciado el 18/4/79, desde la Universidad Nacional de Cuyo; Jornadas “La política educativa, fundamentos y orientaciones” realizadas entre el 4 y el 27 de septiembre de 1979 con el auspicio de la Fundación Cultural del Círculo Militar en la que además del Ministro participó el Subsecretario Eduardo Ventura (*La Nación*, 4/9/79, Pág. 5)

durante el tercer gobierno de Perón ¹⁴³ En los albores del golpe de Estado se habían derogado algunos de los artículos de esa norma - a través de la ley 21.276- que vinculaban a la universidad con el proyecto de reconstrucción nacional. Llerena Amadeo consideraba que la ley universitaria del tercer peronismo tenía un origen espurio (*La Nación*, 14/7/79, Pág. 14) y planteaba que su aplicación “... *no impidió que la universidad llegara a un estado de desorden, confusión y subversión que, incluso, puso en peligro la propia vida de nuestro país*”; le endilgaba carencia de fines y objetivos claros y haber desnaturalizado el funcionamiento de las universidades. (Mensajes Ministeriales, 1980:9) Esta idea, lejos de ser una mera postura personal formaba parte de una cosmovisión compartida por actores que conformaron la alianza que protagonizó el golpe de Estado.¹⁴⁴

Un primer aspecto significativo en el discurso ministerial que en este trabajo asociamos con la legitimación del anteproyecto de ley era hacer aparecer a éste como producto de una compatibilización de propuestas, de un “*legislar mancomunado*”. Para tal fin, el Ministro solía describir las visitas a las universidades, como sigue: “.. *se conoció y conversó con respecto a los referentes problemas y se consideraron los temas y las características generales de la situación universitaria nacional y de los objetivos a alcanzar en la materia*” (Mensajes Ministeriales, 1979:2) Así, se forjaba una imagen del MCyE como un colaborador de las instituciones para que la misión de éstas fuera acorde con las aspiraciones nacionales (Mensajes Ministeriales, 1980: 20).

Otra estrategia del Ministro era transmitir la idea de que la norma era pasible de mejoras y que se había abierto un intercambio “*no para producir una polémica que da la sensación de sectores enfrentados sino para recibir opiniones que en dialogo fecundo nos permitan enriquecer un proyecto que teniendo como fin la mejora de la*

¹⁴³ Cabe señalar que la ley 20.654/74 moldeaba relaciones entre Estado- universidad que le conferían al primero amplios poderes para regular la autonomía e intervenir las instituciones si sus políticas colisionaban con los intereses de la nación

¹⁴⁴ CANELO, 2008, op. cit, advierte que la alianza cívico-militar que protagonizó el golpe de Estado de 1976 veía la causalidad de la crisis en el modo de relación entre Estado y sociedad configurado desde mediados de los 40, asociando el peronismo con la subversión, diagnóstico que los conducía a pensar en políticas tendientes a desactivar las estructuras populistas y a aniquilar la subversión.

universidad puede repercutir eficazmente en la reorganización de la Nación..“ (Mensajes Ministeriales, 1980:8) En rigor, las manifestaciones de disidencia con la ley (v.g, la oportunidad de su sanción, su promulgación previa a una ley general de educación, entre otros) eran contra-argumentados por el Ministro, a través de la prensa, erigiéndose así en intérprete del sentido legítimo frente a otras perspectivas. .

2.3 El comportamiento de los rectores de universidades públicas y privadas frente al anteproyecto de ley.

Como vimos en otro apartado a algunos rectores les cupo un rol – al menos formal -como miembros de un comité redactor del anteproyecto de ley. A partir de la presentación pública de la norma, algunos de ellos se implicaron en acciones discursivas de apoyo o bien de apoyo sesgado al anteproyecto, reflejadas en la prensa.

Lucas Lennon, por entonces Rector de la UBA, fue invitado a presentar la ley en un evento organizado por la Asociación Universitaria argentino-norteamericana (AUANA) en el consulado de Estados Unidos .En ese marco, fijó su posición favorable que, no obstante, expresaba “*algunas reservas no fundamentales* “. (*La Nación*, 2/7/79 y 3/7/79, Pág. 3); Así, por ejemplo, explicitó que tener actividad política no inhabilita para ejercer cargos directivos universitarios y tomó distancia de la conformación del Consejo Superior- que en el articulado estaba formado sólo por decanos- planteando que ese órgano debía tener representación de los claustros. Con referencia al redimensionamiento, lo consideraba necesario en virtud del “*crecimiento descontrolado de los últimos años*” aunque entendía que debían excluirse las universidades que dieran pruebas de eficacia. (*La Nación*, 3/7/79, Pág. 7) El rector de la UBA se explayó más a través de una columna de opinión. Entre los aspectos que veía con satisfacción pueden mencionarse, los fines y funciones de la universidad (mencionaba la búsqueda de la verdad y custodia y difusión de la cultura), lo relativo a la figura de profesor consulto y la inclusión del régimen de dedicación, argumentando que ambos permitían retener a los docentes. Entre los aspectos del anteproyecto que Lennon cuestionaba, varios eran concernientes al gobierno institucional. Así, tanto la edad mínima fijada para ser rector,

la intervención del MCyE en el nombramiento de funcionarios y la composición de los consejos académicos (igual número de consejeros para todas las universidades, prohibición de eméritos y consultos en cuerpos colegiados) le parecían factibles de mejora. No consideraba apropiada la obligación de que las universidades siguieran requerimientos de organismos oficiales, sino que reivindicaba la iniciativa institucional (*La Nación*, 16/7/79, Pág. 7)

Sin perjuicio de lo anterior, Lennon se ocupó de fundamentar la oportunidad política del proyecto de ley, un aspecto que era cuestionado por otros sectores. En una columna en el conservador diario *La Nación*, el Rector de la UBA, expuso las razones que, a su juicio, aconsejaban no posponer el anteproyecto: el hecho de que la ley vigente (se refería a la 20.654/74) no condecía con la filosofía de las *Actas* del Proceso, la coexistencia con otras normas que volvía confuso el estatuto legal de la universidad, la inestabilidad de un alto porcentaje de docentes que, a su juicio, aconsejaba no demorar la normalización de los claustros. A lo que agregaba, como condición favorable a la norma, el clima logrado merced a la madurez y responsabilidad de docentes y alumnos (*La Nación*, 16/7/79, Pág. 7)

Desde la misma tribuna que Lennon, el rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Pedro Santos Martínez quien, además, era miembro de la Academia Nacional de la Historia, buscó aportar a la formación de consenso. En una columna de opinión, planteó que la ley universitaria era razonable y adecuada a las circunstancias y justificó su sanción en la necesidad de contar con una regulación totalizadora para ordenar la universidad superando las numerosas disposiciones vigentes. A su entender, la universidad debía ser “*el órgano superior de la ciencia y la cultura de la nación*” lo que requería reglas de juego comunes, orden y autoridad sin pensar que ello fuera lesivo de derechos o autoritario. Con referencia al gobierno y la política universitaria, Santos Martínez entendía que adoptar prácticas cívicas (elecciones, democracia, participación estudiantil) era distorsionador en una institución que concebía como “*un lugar de reflexión, meditación para la búsqueda de la verdad. La que eleva al hombre como*

persona y la que permite el dominio científico de la disciplina que se cultiva En su opinión - basada en singulares interpretaciones de filósofos y teóricos de la educación a quienes calificaba de trotskistas y marxistas, entre los que nombraba a Darcy Ribeiro- la democratización universitaria era una táctica de la lucha revolucionaria que transfería el protagonismo desde los proletarios a la juventud para conquistar una sociedad sin clases (*La Nación*, 9/7/79, Pág. 6)

La intervención pública de los rectores de Universidades privadas en relación con el anteproyecto de ley se canalizó a través del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Su presidente y Rector de la Universidad del Salvador (USAL) Francisco J Piñón, en un *memorandum* enviado a Llerena Amadeo en mayo de 1979, cuestionó la legitimidad del Ministro para elaborar la norma y criticó algunas facetas del anteproyecto, fundamentalmente la libertad de enseñanza y aprendizaje y la tendencia centralista burocrática de la legislación. Al considerar la prohibición de la actividad política prevista, Piñón planteaba que tal medida conculcaba la libertad de enseñanza, el derecho a pensar e investigar (*La Nación*, 4/7/79, Pág. 8, *El Día*, 17/7/79, Pág. 3) No obstante, las discrepancias existentes en el CRUP pronto salieron a la luz, encabezadas por rectores de otras universidades (Católica de Tucumán, Universidad Argentina de la Empresa) que no compartían el cuestionamiento al Ministro y no creían que la prohibición de actividades políticas lesionara la libertad de cátedra. En una actitud más bien de apoyo a Llerena Amadeo, afirmaban que las limitaciones introducidas en el proyecto eran fundadas, en virtud de la ”*desquiciada politización de las universidades*” (*La Nación*, 4/7/79, Pág. 8 y 11/7/79, Pág. 9)

Tomás Auza, por entonces profesor de la Universidad Católica Argentina (UCA) e investigador del CONICET, además de fundador de la Universidad del Salvador (USAL) emitió juicio a través del diario *La Nación* en una columna de tono moderadamente crítico, que buscaba aportar ideas para dar cumplimiento a los objetivos de las fuerzas armadas. Señalaba que el anteproyecto optaba por un modelo de universidad perimido, basado en el positivismo del siglo XIX, que juzgaba disociador

del saber, de eficacia discutible y sin virtualidad. Señalaba algunas tendencias peligrosas implícitas en la ley: la uniformidad, el reglamentarismo, la polarización en autoridades políticas de los conflictos internos a la comunidad académica y la ausencia de participación de cuadros intermedios. Por último, sugería dictar una ley que diera libre cauce a la creación e implicación del cuerpo académico planteando que “...se cumplirá así con los objetivos de participación que enuncian las fuerzas armadas” . Consideraba legítimo, sin embargo, “*un prudente control tutelar*” y que el Estado fijara las políticas nacionales, mínimos de enseñanza e investigación, de eficiencia, rentabilidad y seguridad nacional, de garantías para la libertad creadora, así como la coordinación, seguimiento y control (La Nación, 2/7/79, Pág. 9)

El papel de los rectores en el intento de generar consenso acerca de la ley se organizó a partir de su participación en el CRUN y tomando parte en la agenda de visitas del Ministro a las instituciones. Pocos- hasta donde sabemos, Lennon y Santos Martínez, ambos miembros de la *comisión redactora* de la ley - se pronunciaron desde tribunas públicas. En cambio, las academias nacionales, fueron interpeladas por el Ministro para opinar, convocatoria que Llerena Amadeo reforzó exponiendo el anteproyecto ante sus presidentes e instándolos a pronunciarse (La Nación, 4/9/79, Pág. 5). Las respuestas no se hicieron esperar, aunque no todas fueron en la dirección esperada.

2.4 Las academias nacionales y colegios profesionales ante el anteproyecto de ley.

En el marco de la convocatoria del MEyC las Academias Nacionales y otros grupos se dirigieron prioritariamente al Ministro de Educación y, en algunos casos, a Videla, a la Comisión de Asesoramiento Legislativo (CAL) y a los comandantes de las Fuerzas Armadas a través de cartas, declaraciones, informes y eventos. Además de algunas academias nacionales, emitieron opinión otras instituciones, incluyendo algunas más alineadas con el régimen militar como otras que no lo estaban. Entre las que se

pronunciaron pueden mencionarse la Asociación Argentina de Educación Superior¹⁴⁵ (*La Nación*, 2/7/79, Pág. 10), el Centro de Ingenieros de la Provincia de Buenos Aires (*El Día*, 4/7/79, Pág. 7), la Federación de Profesionales de la Provincia de Buenos Aires, FEPUBA (*El Día*, 2/9/79, Pág. 4), el Instituto Mayo de la UCR, (*La Nación*, 22/7/79, Pág. 11), la Fundación Dr. Eugenio Blanco, ligada al radicalismo (*La Nación*, 24/10/79, Pág. 10).¹⁴⁶ En lo que sigue, sistematizamos las opiniones relevadas.

La **Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires** (en adelante ANCBA) efectuó declaraciones de tono crítico que, sin embargo, mostraban apoyo a algunos aspectos del proyecto. Planteó que la promulgación de una ley orgánica de educación debía preceder a la ley universitaria y coincidía con otras instituciones al afirmar que la Constitución Nacional aseguraba el pluralismo en lo político y que no había razones para negarlo en el campo académico donde era imprescindible para el progreso del saber; también compartía la idea de suprimir las cláusulas que prohibían la actividad política fuera de la universidad. Y se alineaba con otras academias al defender la dedicación exclusiva que veía unida a la investigación. En términos generales, se objetaba el reglamentarismo del anteproyecto, expresado en cuantiosos artículos que mezclaban aspectos específicos junto con otros más propios de los estatutos universitarios. Ponían de relieve las profundas diferencias entre instituciones – en magnitud, diversificación, tradiciones y nivel académico- y su distinto nivel jerárquico y planteaban que la ley conspiraba contra la diferenciación y condenaba a replicar un mismo modelo universitario. Entre los aspectos en los que la ANCBA acordaba con el anteproyecto se destacaba lo relativo al arancelamiento. Al respecto, sostenían que *“Aunque el principio de gratuidad de la enseñanza ha conquistado entre nosotros*

¹⁴⁵ La Asociación Argentina de Educación Superior, constituida en 1978, era presidida por Oscar Gómez Poviña, secretario era Francisco García Bazán y el primer vocal Eugenio Puciarelli. A partir de un diagnóstico de grave crisis de la educación universitaria promovían como solución la creación de centros de excelencia y la evaluación y acreditación institucional. Para jerarquizar la universidad proponían designaciones por concurso y dedicaciones exclusivas. Consideraban que el ingreso irrestricto tenía graves consecuencias personales y sociales derivadas de la deserción (*La Nación*, 17/9/79, Pág. 7)

¹⁴⁶ La Fundación Eugenio Blanco organizó una mesa redonda sobre el tema “Examen del actual proyecto universitario” con la participación del Dr. Carlos Alconada Aramburu, el Dr. Horacio Sanguinetti y el Ing. Alberto Constantini (*La Nación*, 24/10/79, Pág. 10)

muchas adhesiones la imposición de matrícula y pago de derechos de examen no vulnera este derecho si se contempla establecer medios para no impedir el acceso a las aulas de ningún joven capaz” (La Nación, 24/9/74, Pág. 6).

La **Academia Nacional de Ciencias Económicas** (en adelante ANCE) se pronunció mediante una nota de tono crítico que tenía muchas coincidencias con la posición de la ANCBA. Argumentaba que era necesario contar previamente con una ley orgánica de educación, destacando la obvia relación entre los niveles educativos y la inadecuada preparación de los estudiantes como uno de los problemas de la universidad que tenía raíces en el nivel medio. También expresaba la discrepancia con la incompatibilidad entre cargos universitarios y el ejercicio político, enfatizando que no debía confundirse la actividad político-partidaria con la función política de la universidad. Objetaban la excesiva amplitud de fines del anteproyecto, tales como “*la formación plena del hombre*” y el “*desarrollo armónico de su personalidad*” por entender que excedían a la universidad. Tomando en consideración las atribuciones que la ley reservaba al PEN y al MCyE en materia de política universitaria y designación de autoridades, se preguntaban si era posible sostener que las instituciones tenían autonomía. Coincidiendo con la ANCBA, problematizaban el tratamiento uniforme que la ley daba a instituciones que ellos veían distintas por historia, dimensiones, cuerpos docentes y presupuestos y, consecuentemente, planteaban la dificultad de establecer un régimen común (*La Nación*, 10/10/79, Pág. 7)

La **Academia Nacional de Medicina** (en adelante ANM) coincidía con otras academias en señalar que el anteproyecto comprometía la autonomía en virtud de las atribuciones reservadas al PEN para designar autoridades y también consideraba que la política partidaria no era incompatible con la función docente. (*La Nación*, 18/8/79, Pág. 8, *El Día*, 19/8/79, Pág. 5) Pero, además, señalaba la rigidez en la composición de los Consejos Académicos, advirtiendo que el mismo número podía ser adecuado para una Facultad e insuficiente para otra (*El Día*, 19/8/79, Pág. 5) y planteaba dos preocupaciones centrales: la dedicación docente y la investigación. Con referencia a la

primera, reclamaba que la ley consagrara la dedicación exclusiva y en relación con la segunda postulaba que debía establecerse en forma explícita la investigación como una de las razones de ser de la universidad (*La Nación*, 18/8/79, Pág. 8) Al margen de estos cuestionamientos, la ANM entendía que era necesario y urgente instrumentar una ley universitaria para normalizar los claustros (*El Día*, 19/8/79, Pág. 5)

La **Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas** (ANCMYP) mediante una carta dirigida al Ministro mostró una postura moderadamente crítica. Con referencia a la prohibición de la actividad política (Art 4º) planteaba que el proselitismo sólo debía objetarse si se utilizaba con fines extra-universitarios, con respecto a la incompatibilidad entre el ejercicio de cargos universitarios y políticos entendía que aquella sólo debía plantearse para el caso de cargos de rector y decano “*para asegurarse el buen gobierno*”. Consideraba, además, que la ley debía consagrar la autonomía universitaria “*en sus diversos aspectos, especialmente en la designación de autoridades que debe ser efectuada por los claustros universitarios ..*” (*El Día*, 31/8/79, Pág. 5)

La **Sociedad Central de Arquitectos** se dirigió al Ministro en tono fuertemente crítico.¹⁴⁷ La principal consideración era que la esencia de la universidad es la libertad académica fundada en la libre elección de profesores por sus pares y en un gobierno emanado de la comunidad académica. Se entendía que el anteproyecto violaba tales principios, tomando como indicadores el verticalismo en el gobierno y elección de autoridades previsto en el articulado y advertían que la libertad académica era una exigencia de la sociedad democrática y planteaban que “*la historia demuestra que las mentes más lúcidas no necesitaron haber adherido a la filosofía del gobierno bajo el cual trabajaban*” (*El Día*, 22/8/79, Pág. 5) Opinaban, además, que los concursos de profesores no debían estar condicionados por ningún tutelaje superior y puntualizaban lo siguiente “*No se desconoce que la imposición de profesores por parte del poder político, aparte de no responder a razones estrictamente académicas, corre el riesgo de*

¹⁴⁷ La Sociedad Central de Arquitectos integraba a sociedades y centros de arquitectos de Córdoba, Rosario, Bahía Blanca, La Plata, Santa Fe, Salta, Entre Ríos, Tucumán, Corrientes, Mendoza, San Juan, Chaco, Santiago del Estero, distrito II Buenos Aires; Catamarca, Santa Cruz; Comodoro Rivadavia, Neuquén y San Luis (*El Día*, 22/8/79, Pág. 5)

degenerar en un medio de satisfacer las exigencias de sus adeptos ofreciéndoles un empleo remunerado de prestigio“ (La Nación, 2/8/79, Pág.10) También se cuestionaba el contenido del Art.19, condiciones para ser docente universitario (no difundir ni adherir a concepciones políticas totalitarias y subversivas) planteando que para regular la docencia era suficiente el poder de policía y el poder judicial. (La Nación, 2/8/79, Pág. 10)

El **Colegio de Abogados**, a través de Juan Llambi, Reynaldo Vanosi y Roberto Repetto sugirió agregar al anteproyecto unos contenidos referentes al ámbito de libertad necesario en la universidad (al Art 2) y flexibilizar algunos artículos para permitir que cada universidad decida sobre algunas facetas del gobierno universitario (v.g cantidad de miembros de consejos académicos y superiores), pero tales recomendaciones no cuestionaban aspectos sustantivos del proyecto. (*La Nación*, 3/7/79, Pág. 9)

El **Centro de Ingenieros de la Provincia de Buenos Aires** se pronunció críticamente .En una mesa redonda realizada en La Plata, Alberto Constantini, Francisco Malvicino y Aquiles Martínez Civelli coincidieron en una objeción central: el problema de la autonomía universitaria.¹⁴⁸ A su turno, cada expositor planteó que el anteproyecto negaba la autonomía que proclamaban artículos puntuales, o bien adoptaba principios opuestos al de autonomía y consagraba un sistema piramidal de gobierno. La argumentación de los ponentes se sostenía en el análisis de las prohibiciones y el repaso de las atribuciones reservadas al PEN y concluían que la verdadera meta de la norma era configurar un gobierno dependiente de las autoridades, que convertía a los rectores en funcionarios ministeriales, disminuía las potestades de los cuerpos colegiados y que era una norma más apropiada para institutos terciarios.(*El Día*, 4/7/79, Pág. 7; 8/7/79, Pág. 4)

La **Federación de Profesionales de la Provincia de Buenos Aires** (FEPUBA) enfatizó la inoportunidad política de sanción de la ley y efectuó una crítica ideológica.

¹⁴⁸ Todos los invitados eran ex rectores y/o decanos. Francisco Malvicino había sido Decano de la Facultad de Ingeniería de la UBA entre noviembre 1955 y diciembre de 1957; Aquiles Martínez Civelli fue vice-rector interino de la UNLP en época del rector Calcagno (1945-1946), Alberto Constantini fue Decano de Ingeniería de la UBA entre 1957 y 1961 y rector de la UBA entre 6-08-1976 y el 14-09-1976

en el marco de una mesa redonda de la que participaron el Dr. Carlos Alconada Aramburu (ex Ministro de Educación de la Nación), el Dr. Ataulfo Pérez Aznar (ex Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires), el Ing. Juan Sábato (profesor universitario y ex funcionario del gobierno de Illia) y el Dr. Carlos Weiss (Profesor de Sociología Política de la UBA) (*El Día*, 25/8/79,Pág. 5, 2/9/79, Pág. 4) Los ponentes coincidieron en reivindicar la autonomía universitaria desde distintas miradas, como autonomía espiritual para denunciar el colonialismo mental y la dependencia promovida por la oligarquía profesional (Pérez Aznar), pasando por el reconocimiento de las Asambleas Universitarias inter- claustros como autoridad en la que descansa el gobierno (Jorge Sábato) o por reafirmar su vigencia (Weiss). En un marco de reivindicación del reformismo, Alconada Aramburu profundizó la crítica ideológica situando la realidad universitaria en un proceso de devastación educativa y cultural, producto de las políticas del trienio 1976-1979. Al referirse al proyecto de Ley, afirmaba que éste seguía concepciones autocráticas y elitistas emergentes de las leyes 13.031/47, 14.297/54,16/912/66; 17.148,17.228 y 17.245 (todas de 1967) Desde tales premisas, planteaba la necesidad de restablecer los postulados de la reforma universitaria de 1918 para dar sentido republicano y democrático a la universidad (*El Día* ,2/9/79, Pág. 4 y 9)

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) tuvo una postura crítica centrada en la impugnación de dos aspectos del anteproyecto: su mecanismo de producción y sus contenidos. En un documento dirigido a Videla planteó que la ley fue elaborada en secreto y pensada para la coyuntura transitoria, sin visión de futuro, lo que la convertía en “*...un instrumento totalmente anti-democrático donde los protagonistas y destinatarios deben enajenar su personalidad y pensamiento en nombre del orden y la disciplina que adquieren valor supremo*“. Al analizar las prohibiciones y la designación de autoridades, se subrayaba que se caía en una conculcación de derechos y libertades constitucionales. Por último, el gremio planteaba que cualquier ley que buscara afrontar la crisis universitaria y

fomentar el trabajo creativo debía partir del consenso de sus protagonistas y destinatarios y reclamaba abrir un debate democrático (*El Día*, 11/7/79, Pág. 17)

Entre los agrupamientos estudiantiles hemos podido relevar el pronunciamiento de la **Federación Universitaria de Córdoba (FUC)** y de la **Federación Universitaria Argentina (FUA)** que coincidían en criticar la orientación del anteproyecto y las previsiones para conformar el gobierno señalando que el articulado privilegiaba al PEN y/ o al MCyE en desmedro de los claustros y que era menester alentar una concepción democrática basada en la participación. También objetaban la prohibición política por entender que negaba la libertad de expresión de los claustros y obligaba a abandonar la calidad de ciudadano al entrar a la universidad. Impugnaban, además, el sistema de cupos y exámenes argumentando que restringían la cultura al pueblo. La FUC en particular, planteaba que el anteproyecto instauraba la discriminación ideológica y facultaba al Ministerio para el redimensionamiento. (*El Día*, 24/7/79, Pág. 3 y Pág. 6)

Hasta sistematizamos las posiciones asumidas por distintas instituciones frente al anteproyecto de ley. En síntesis, puede sostenerse que las principales impugnaciones estuvieron centradas en las atribuciones reservadas al PEN y al Ministerio en materia de formulación de políticas, gobierno y designación de autoridades. Cabe aclarar que la tensión entre centralización y autonomía institucional fue un núcleo permanente de conflictos entre los ministros de educación y los gestores universitarios que, en no pocas ocasiones, produjeron salidas intempestivas de funcionarios. Otros aspectos del anteproyecto puestos en entredicho fueron las prohibiciones, el modelo universitario elitista y uniformador y, en menor medida, objeciones relativas a la inoportunidad política de la sanción, los requisitos para el ejercicio y las dedicaciones docentes así como la concepción de los fines y funciones universitarios. En un solo caso, se alentaron sospechas sobre las finalidades que perseguían los concursos docentes previstos en el anteproyecto.

Teniendo como marco las opiniones y sugerencias que anteceden, en el próximo apartado analizamos las modificaciones efectuadas al anteproyecto posteriores a la

consulta pública, lo que permitirá contrastar el discurso del Ministro en cuanto a que la ley era un producto “mancomunado” con la práctica concreta.

2.5 La recepción de las críticas al anteproyecto y las modificaciones efectuadas

A fines de agosto de 1979 el Ministro de Educación y el Subsecretario de Asuntos Universitarios, Eduardo Ventura comenzaron a evaluar las opiniones, incluyendo su “*compatibilización*”, según sus dichos. En sus declaraciones, no dejaban de decir que había opiniones que les resultaban “útiles y valiosas” y otras que “tenían peso” (*El Día*, 4/9/79,Pág.5 y 23/9/79,Pág. 5; 31/8/79, Pág. 5; 14/8/79,Pág. 3). Siguiendo los reportes de prensa puede advertirse que según la procedencia y el tenor de las sugerencias, las objeciones eran consideradas atendibles, serias, muy tomadas en cuenta, (las de las Academias Nacionales), constructivas (las del Colegio de Abogados) y se manifestaba la voluntad de modificar el articulado (*La Nación*, 3/8/79, Pág. 9; 18/8/79, Pág. 9; 4/9/79, Pág. 5;3/8/79, Pág.9).

En septiembre Llerena Amadeo declaró que evaluaría qué modificaciones podían ser viables (*La Nación*, 4/9/79, Pág.5) y que la presentación del resumen de opiniones al PEN incluiría un *memorandum* con “...*sugerencias sobre lo que debiera incorporarse y lo que debería desecharse de entre las críticas públicas a la iniciativa*” (*La Nación*, 27/9/79,Pág. 19) A mediados del mismo mes la prensa informó que el anteproyecto de ley universitaria, con algunas modificaciones, estaba en la Secretaría Técnica de la Presidencia. Veamos a continuación el tenor de los cambios.

Uno de los aspectos que se corrigió –ante la demanda de algunas Academias Nacionales- fue el de la dedicación docente volviendo a incluir la dedicación exclusiva que leyes anteriores contemplaban; también se extendió a 70 años la edad para cesar como docente, inicialmente planteada para los 65 y se establecieron los alcances de la investigación. (*La Nación*, 27/9/79,Pág.19)

Los aspectos que habían concentrado la mayoría de las críticas - como las atribuciones del PEN para designar rectores y decanos- se mantuvieron sin modificaciones (*La Nación*, 15/9/79, Pág. 5, y 27/9/79, Pág.19) A la objeción

generalizada que había recibido la elección de autoridades, Llerena Amadeo respondía que las universidades no estaban en condiciones de elegir su propio gobierno “*por falta de adecuados cuadros docentes*”. Para sostener la postura de que no era contradictoria la autonomía con la concentración de designaciones de autoridades en la cúpula, el Ministro argüía que “*.. durante la Ley Avellaneda el decano, el rector y hasta los profesores eran elegidos por el Presidente y a nadie se le ocurrió que esta medida restaba autonomía a las universidades*” (*El Día*, 10/8/79,Pág. 5)

El Art 4º del anteproyecto, que incluía prohibiciones, fue uno de los aspectos más cuestionados públicamente pero no sufrió modificaciones de fondo, solo se acotó que las interdicciones se aplicaban a actividades político-partidarias. “(*El Día*, 15/9/79,Pág.7) La opinión de Llerena Amadeo era que “*la acción, el entrenamiento y la gimnasia política deben ser desterrados de los claustros universitarios*” y que no tenía que haber agrupamiento político en la universidad (*El Día*, 14/8/79, Pág. 3) Con referencia a la segunda parte del Art. 4º que establecía la incompatibilidad de cargos directivos con la actividad político-partidaria, el único cambio fue agregar la expresión “*mientras duren sus mandatos*” (*El Día*, 15/9/79, Pág.7)

A la crítica extendida de que antes de promulgar una ley universitaria era imprescindible contar con una ley orgánica de educación, el Ministro Llerena Amadeo respondía que el proyecto de ley era transitorio y que esto tenía sentido“ *no sólo en lo que se refiere a la etapa de excepción que vive el país sino también en cuanto a la necesidad del dictado de la ley orgánica de educación y la necesidad de que exista una ley única para la universidad argentina*”(*La Nación*, 16/10/79, Pág. 14).

En síntesis, las modificaciones efectuadas al anteproyecto fueron muy acotadas y estuvieron centradas en cuestiones que no alteraban ni la concepción ni las líneas directrices del modelo universitario bosquejado. Los límites hallados por los funcionarios para establecer consenso sobre ciertos aspectos de la ley no los amedrentaron para dar el paso hacia la sanción. Por el contrario, esta fue una

oportunidad para ensayar nuevos argumentos legitimadores, como se verá a continuación

3. La sanción de la ley universitaria y los primeros pasos del cronograma de normalización de las instituciones.

3.1 La elevación de la ley y la construcción de argumentos para legitimar un modelo universitario excluyente.

La aprobación de la Ley Universitaria, que llevaría el N ° 22.207, se produjo en abril de 1980 y constituyó el marco para implementar el arancelamiento de los estudios a partir de 1981 y para sustanciar concursos desde fines de ese año completando la conformación de planteles docentes iniciada en 1977 mediante la ley 21.536.

La elevación de la ley al PEN – firmada por José A Martínez de Hoz y Juan R Llerena Amadeo- fue una ocasión propicia para justificar la necesidad de la norma. El argumento era que la ley 21.276/76 estuvo destinada a *“encauzar la inmediata normalización”* de las instituciones y que, una vez restablecido el orden formal, se requerían otras leyes para orientar a las universidades al cumplimiento de los propósitos fijados en las actas del régimen militar, particularmente lo referido a conformar un sistema educativo acorde con las necesidades del país y consolidara los valores culturales del ser argentino. (Elevación proyecto de ley, 1980: pp. 17-18) El régimen militar aparecía como la encarnación de un poder restaurador de la esencia cultural y moral perdida y la nueva norma como un factor central para *“recuperar para la universidad el marco institucional y el nivel académico necesarios para el cumplimiento de los fines específicos de las Casas de Altos Estudios y asegurar así la mejor formación de la juventud argentina* (Elevación proyecto de ley 22.207/80)

Otra estrategia discursiva fue hacer aparecer la norma como parte de un consenso difuso. Así, al fundamentar los aspectos más represivos de la ley, por ejemplo el. Art 4° “Prohibiciones”, se sostenía que lo propuesto es *“sentir común del pueblo argentino”* O bien, para sustentar el Art 46 (que faculta al PEN y al MCyE para designar y proponer a los rectores) se decía que se conciliaba la organización universitaria con disposiciones

constitucionales. También la apelación a que “*se sigue lo que es tradición universitaria*”, por ejemplo para fundar el Art 23 ° (designación de docentes por concurso) o del sistema republicano, para respaldar el contenido del Art. 21 “Deberes de los docentes” (Elevación proyecto de Ley, pp20-21)

Los argumentos mencionados intentaron construir una imagen de la política normalizadora universitaria asimilándola a otras reformas y a principios inscriptos en un acervo común. Así, en la ley se explicitan enunciados sobre el respeto a la Constitución, los principios democráticos y republicanos, la autonomía y la libertad académica. Pero el significado de todos ellos se pervierte mediante la imposición de límites a su ejercicio que, en general, transfieren poder a autoridades centrales (v.g Art ° 5 Régimen Jurídico). Algunos aspectos fueron retomados de modelos universitarios previos (v.g concursos) pero confiriéndoles un sentido autoritario a partir del contexto represivo y de su inscripción en los objetivos del *Acta* del 24 de marzo. Como tan acertadamente señalan Dono Rubio y Lazzari (2009), es evidente que el gobierno de facto necesitaba valerse de los conceptos mencionados – resemantizados- como parte de una búsqueda de legitimidad para el modelo universitario que propugnaba.

Empero, los intentos de la tarea consensual – relativamente fallidos - en torno a la ley universitaria no impedían dejar en claro su principal objetivo. En la elevación del proyecto de ley se lee que su finalidad central era “*poder erradicar totalmente el régimen universitario de la subversión*” (Elevación proyecto de ley:1980:18).La argumentación construida para legitimar la exclusión de docentes es otro elemento central sustentado en la idea de un “*estilo universitario del país*” que es el “*..que corresponde a una comunidad de vida intelectual y moral en que se permita la promoción de sus individuos*”.¹⁴⁹ Como tan acertadamente ha mostrado Avellaneda (1986) en su estudio sobre la censura, el sentido conferido al “*estilo de vida argentino*” se conjuga con lo católico/cristiano considerado como acervo y tradición a lo que se

¹⁴⁹ La ley 20.654 establecía una definición de universidad como una comunidad de trabajo referenciada en los paradigmas de liberación nacional, justicia social, proyección comunitaria, solidaridad, servicio público y tradición patriótica y popular Véase MIGNONE, E. *Política y Universidad. El Estado legislador*. Buenos Aires, Lugar editorial, 1998

opone lo no católico /no cristiano, representado por el comunismo, el marxismo o lo subversivo. Desde tales coordenadas, los Ministros de Economía y Educación sostenían que cláusulas como la de remoción (Art 27) que determinaban que *“sea posible remover... a quienes por su inconducta se hubieran de alguna manera auto-segregado”* se requerían para resguardar la calidad universitaria y la investidura y dignidad profesoral. (Elevación Proyecto de Ley, 1980:22)

Más allá de los recambios que sobrevinieron en la cartera de educación en los años siguientes a la promulgación de la ley 22.207, se observa una continuidad en las ideas y prácticas excluyentes. Así lo demuestra el discurso del reemplazante de Llerena Amadeo. En efecto, Carlos Burundarena (Ministro de Educación entre marzo 1981-diciembre 1981), a su turno, sostuvo que *“Ningún extremista ni de izquierda ni de derecha puede ser profesor universitario...hay que buscar buenos profesores a través de los concursos (...) Las leyes son claras: hay quienes no pueden presentarse”* (citado en VVAA, 1992). Similar postura se aprecia en el discurso de Raúl Roque Cruz, por entonces Subsecretario de Asuntos Universitarios quien llegó a plantear que *“...a los claustros universitarios no pueden regresar los que llevaron a la universidad al caos y que atentaron contra la universidad y el país. Eso es subversión ideológica y militar y no podrán retornar, pero fuera de eso está abierta la posibilidad para todos los que cumplan los requisitos establecidos (El Día, 21/8/81 Pág. 5, citado en Rodríguez y Soprano (2011) Así, pues, a la legalización de la exclusión establecida en el cuerpo normativo aprobado se agregaba la coerción por medios discursivos que ejercían los funcionarios.*

3.2 Los Estatutos universitarios: contexto político y estructura de toma de decisiones

Los avatares del régimen militar y el creciente disenso social lograron matizar o revertir algunas medidas y aletargar el *cronograma de normalización* de las universidades previsto en la ley 22.207. Recién a partir de diciembre de 1981 – coincidiendo con la salida de Viola del poder y con el reemplazo de Burundarena por

Cayetano Licciardo en la cartera de Educación - se retomó la elaboración de normas (Estatutos universitarios y reglamentos de concursos) en un tramo en el cual se clausuran las posibilidades refundacionales del régimen militar. En esta etapa, según Novaro y Palermo (2003) se verifica una reducción drástica del capital político del régimen que resulta en una agudización de la crisis y, en ese marco, el gobierno desplegaba estrategias para lograr la aquiescencia social y obtener legitimidad con escasos resultados y, en los hechos, se exacerbaban las conductas opositoras, de crítica y execración tanto de sectores alineados con el *proceso* como desde otros de filiación democrática.

La redacción de los Estatutos universitarios se encuadró en la gestión de Cayetano Licciardo en el MCyE, caracterizada por dar marcha atrás con numerosos proyectos, a partir del clima político hostil. Sin embargo, el *cronograma para la normalización* de las universidades fijado años antes, cobró un ritmo vertiginoso. La organización adoptada para confeccionar los Estatutos muestra la subordinación de las Unidades Académicas. Aunque la redacción comenzaba en las universidades ni el MCyE ni aquellas tenían gran margen de maniobra. Los anteproyectos eran elevados al CRUN, luego al MCyE que los giraba a otros ministerios y, por último, llegaban a la Secretaria General de la Presidencia y en todas las instancias podían hacerse observaciones. Hubo universidades pioneras en la redacción de los Estatutos como la UBA (aprobado en noviembre de 1981) seguida muy de cerca por la UNLP (presentado en marzo 1982 y aprobado en junio de ese año). También se advierte que hubo numerosas instituciones (Rosario, Nordeste, Tucumán, del Sur, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Entre Ríos, San Juan, Patagonia, Comahue, Río Cuarto, Cuyo, Catamarca, Jujuy y Centro de Bs. As.) que debieron efectuar revisiones a partir de objeciones del Ministerio de Economía (que analizaba los costos de la normalización) y, sobre todo, de la Secretaria de la Presidencia (*Clarín*, 4/8/82 pp10-11)

Un elemento central que enmarca la producción de los Estatutos Universitarios es la situación de los rectores, cuyas designaciones, en su mayoría, estaban vencidas y

su confirmación en manos del Ministro de Educación, facultado por la Ley 22.207. El rectorado de la UBA había sufrido un cambio hacia fines de 1981 y el designado Alberto Rodríguez Varela puso manos a la obra en el cronograma de concursos. A mediados del año siguiente, al anunciar que habría elecciones en la UBA para integrar los consejos académico, superior y la asamblea universitaria declaró que estaba cumplida la misión que le encomendaron al asumir (*Clarín*, 15/7/82) A principios de febrero de 1982 un grupo de rectores, entre ellos Gallo (UNLP), Ricomi (Rosario), Cruz (Centro de Bs. As) y Landa (Tucumán) tuvieron una reunión con el Ministro y el Subsecretario de Educación en la que “.. *habrían analizado la aplicación de los futuros estatutos de las casas de estudios y la compatibilización de criterios por adoptar en cuanto al llamado a concursos..*”(El Día, 11/2/82) A mediados de marzo Licciardo solicitó al PEN la renovación de los cargos de los nombrados más la del rector de la Universidad de Santiago del Estero, Ariel Álvarez Valdez (*El Día*, 16/3/82:3) Para entonces, ya había conseguido que avanzaran en el *cronograma de normalización*. Las seguirían las universidades de Rosario, Tucumán y Córdoba.

En diciembre de 1982 estaban en proceso de aprobación los Estatutos de las Universidades de San Juan, Patagonia, San Luis, Litoral, Río Cuarto y Mar del Plata (*Perspectiva Universitaria*, 1983: 77-78) No obstante, los profundos cambios operados en la esfera política y en la sensibilidad social determinaron que el *cronograma de normalización* avanzara atravesado por crecientes impugnaciones en un marco de reactivación política en el espacio público

4. La oposición a la política universitaria: escenarios, actores y argumentos

4.1 La reactivación de los agrupamientos académicos y la configuración de un arco disidente

En marzo de 1982, en un marco de profunda crisis del régimen, se había abierto una etapa confrontativa con el gobierno expresada en movilizaciones de la multipartidaria y la CGT que reivindicaban mejoras económicas y normalización institucional. Ante la expansión de la protesta el gobierno de Galtieri (iniciado en

diciembre de 1981) puso en marcha la operación Malvinas, como último recurso de legitimación y búsqueda de apoyo abriendo un compás de espera en los conflictos en el marco de un triunfalismo que sería efímero. La derrota militar acentuó los clivajes entre los militares acelerando la descomposición del gobierno y abrió las compuertas para acciones de impugnación y resistencia contenidas. Los comportamientos opositores se volvieron frontales y organizados y decantaron, a fines de 1982, en grandes movilizaciones, como la marcha por la vida, organizada por los organismos de derechos humanos y la marcha por la democracia, convocada por la multipartidaria y otras tantas expresiones sectoriales que confluían en reclamar el levantamiento del estado de sitio, convocatoria a elecciones y esclarecimiento del tema de los desaparecidos.

La creciente conflictividad social tuvo impacto en las políticas educativas. El Ministro de Educación Cayetano Licciardo, ante la decisión de Bignone de ponerle fecha al retorno a la democrática, declaró que “ *el actual régimen de transición no encarará ningún cambio profundo a fin de dejar el camino expedito al próximo gobierno constitucional(...)* (Clarín, 13/7/82) Contradictoriamente, después de una audiencia con el presidente, el Ministro dejó trascender que Bignone era un “*impulsor de la normalización universitaria*” (Clarín, 4/8/82:pp10-11) La primacía de una lógica de acción y la carencia de planes coherentes y orgánicos que, según Quiroga (2004) fue un rasgo común a las distintas administraciones del proceso, podrían explicar semejante comportamiento.

La aprobación de los Estatutos universitarios y reglamentos de concursos detonó movimientos disidentes de estudiantes, profesionales, intelectuales y gremios. Largos años de represión habían dejado un cuerpo docente y estudiantil cercenado y amordazado por una conjunción de dispositivos de vigilancia y normas que coartaban la acción colectiva, entre las que pueden consignarse la suspensión del derecho de huelga, la prohibición de la actividad política de los gremios y la Ley de Asociaciones Profesionales. No obstante, en esta época se reactivó el movimiento estudiantil, de

graduados y docentes que evidenció una clara voluntad de retorno a la democratización en sintonía con la sociedad.

Las acciones oposicionales se centraron primero en la ley universitaria y en medidas puntuales y posteriormente en los Estatutos universitarios y en los llamados a concurso y se expresaron mediante actos y declaraciones en la esfera pública e impugnaciones ante autoridades y el poder judicial para lograr la derogación de la ley y/o la postergación o nulidad de los concursos. Entre las asociaciones profesionales que se pronunciaron críticamente puede mencionarse: la Confederación General de Profesionales de la República Argentina, la Federación de Entidades Profesionales Universitarias de la Provincia de Buenos Aires, de Tucumán, de Mendoza y de Santiago del Estero, la Asociación Médica de Rosario, el Centro Argentino de Ingenieros, los Colegios de Graduados en Ciencias Económicas, Antropología, Sociología, el Colegio de Arquitectos, la CTERA, la Asociación de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, la Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE), la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE)

La disidencia estudiantil tuvo diversas expresiones. Según Buchbinder (2005) en 1980, a partir de la efectivización del arancelamiento, militantes estudiantiles de los partidos radical, peronista, socialista y comunista iniciaron una campaña contra la Ley universitaria que incluyó una solicitada de la Federación Universitaria Argentina (FUA) en diciembre de ese año. Ya avanzada la implementación de la ley, en septiembre de 1982 la FUA reclamó su derogación denunciando que buscaba perpetuar a los colaboradores del proceso mediante los concursos y exigiendo poner en vigencia la ley 20.654 La confrontación se profundizó con la presentación de un petitorio al Ministro Licciardo en el que solicitaban la derogación de la Ley, la suspensión de los concursos y la anulación de los ya efectuados (FUA, Declaración, Octubre 1982, citada en *Revista Perspectiva Universitaria*,-1982-1983: 99, en adelante RPU). Hacia fines del mismo año el accionar estudiantil se intensificó incluyendo actos organizados por numerosas agrupaciones para denunciar los concursos (*Clarín*, 14/12/82 RPU1982-1983: 123) y la

Marcha del Pueblo por la democracia convocada por el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la (UBA) con consignas que incluían la reivindicación de una universidad para el pueblo y el rechazo a los concursos (*RPU* 1982-1983:126-127) ¹⁵⁰

El arco contestatario involucró también a los partidos políticos, impulsados por sectores universitarios que buscaron comprometerlos para que incluyeran en sus plataformas programáticas la derogación de la ley universitaria, no convalidación de concursos y llamado a todos los cargos nuevamente. Aunque diversas agrupaciones políticas se pronunciaron, nos limitamos a reseñar las posturas de los dos partidos mayoritarios, la Unión Cívica Radical (UCR) y el Partido Justicialista (PJ).¹⁵¹

La UCR, en una audiencia con Bignone, se pronunció a favor de suprimir los concursos cuya realización consideraba inoportuna y promovió su postergación hasta la asunción del gobierno constitucional (declaraciones de Enrique Vanoli, *La Nación*, 9/82, citado en *RPU-93*) Con referencia a los sustanciados, el partido era proclive a que el gobierno constitucional hiciera una revisión con el fin de que pudieran competir quienes se vieron impedidos de hacerlo (Antonio Trocoli, Declaraciones 14/8/82 citado en *P U* :1983 87) En la misma línea, Contín (por entonces presidente de la UCR) había expresado que se condicionaría la vida universitaria futura y que al recuperar el Estado de derecho “(...) nos veríamos obligados a revisar todos estos concursos, incluso llegar a la anulación” (Declaración *Clarín* 15/9/82, citado en *RPU* 1982-,1983:95) Por su parte, Carlos Alconada Aramburu - quien sería Ministro de Educación del gobierno de Alfonsín – entendía que la universidad estaba subordinada a la Junta Militar y que la finalidad de los concursos era perpetuar el régimen de excepción más allá de él .Y agregaba que el llamado “..carece de oportunidad, de legalidad y no ayuda

¹⁵⁰ Para las protestas estudiantiles en la Universidad Nacional de Rosario puede consultarse AGUILA, G *Dictadura, represión y sociedad en Rosario*, 2008, op cit especialmente el capítulo 10. Para las formas de resistencia, oposición y disenso en otros niveles del sistema educativo puede verse PINEAU (2006) ” Impactos de un asueto educacional las políticas educativas de la dictadura militar (1976-1983)” En Pineau et al , 2006, op cit

¹⁵¹ Se pronunciaron también contra la ley universitaria y/o los concursos el Partido intransigente (PI) el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID) así como la Multipartidaria. Véase Revista *Perspectiva Universitaria* N° 11/12 Diciembre 1982-enero1983 ,I-IECSE

al encauzamiento del orden institucional y al logro de la unidad nacional “(RPU, 115) Abogaba por suspender la tramitación (*Clarín*, 26/11/82, citado en RPU,-1982-1983: 115-116)

El PJ a mediados de 1982, a través de su Consejo Nacional, había elaborado un documento sobre la política del PRN cuya tónica era contraria a la política educativa general y, en materia de política universitaria, reclamaba la suspensión de los concursos fundamentando la postura en el carácter elitista, retrogrado y falta de consenso de la norma de referencia (Declaración y conferencia prensa, 27/12/82, citado en RPU: 1982-1983:138).El partido consideraba que los concursos coadyuvaban a la creación de un enclave cultural en la universidad para condicionar al futuro gobierno constitucional (*La Voz*, 2/01/83 citado en RPU, 1982-1983:140)

4.2 Los argumentos contra la ley universitaria o de cómo desmontar los discursos legitimadores de la política normalizadora

En este apartado presentamos algunos argumentos de grupos académicos y estudiantiles que contendieron con la política universitaria. Tales manifestaciones son parte de las confrontaciones iniciadas cuando el MCyE apresuró la confección de los estatutos y reglamentos para normalizar las universidades (en las postrimerías de 1981) y también de las desplegadas en el contexto de la post-guerra de Malvinas.

En una coyuntura de licuación de poder de un régimen que pronto iba a desembocar en una crisis terminal se rearticulaban instituciones y grupos académicos de interés, entre ellos el Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (en adelante I-IECSE) cuyo órgano de difusión fue la Revista *Perspectiva Universitaria* (RPU)¹⁵²

¹⁵² SUASNABAR (2001) efectuó un estudio sobre la RPU, un órgano que expresaba a la diáspora de la intelectualidad universitaria expulsada de la universidad desde 1975. La Revista se editó por primera vez en 1976 y tuvo numerosos colaboradores como Héctor Feliz Bravo, Gregorio Weimberg, Emilio Mignone, y José L Romero a lo largo de sus dieciocho números. El autor del estudio establece tres etapas de la RPU que marcan cambios significativos en las formas de intervención de este grupo intelectual en la esfera pública; la que se corresponde con el número que aquí tomamos como fuente es de franca oposición al régimen autoritario, de expresión de la unanimidad de la disidencia frente a medidas como el cierre de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) o la sanción de una ley universitaria que legitimaba la persecución ideológica

El número 11-12 de la *RPU* (diciembre 1982- enero1983) sistematizó opiniones críticas en una sección titulada “*Pronunciamientos sobre los concursos*” con el doble propósito de evidenciar la magnitud del disenso contra la ley universitaria y los concursos y de brindar herramientas para ayudar a los actores a recuperar protagonismo. El I- IECSE reconocía que la habilidad de los rectores para diligenciar estatutos y concursos con premura y sigilo así como la falta de información eran factores que, en parte, explicaban la tardía reacción. Para dar cuenta de algunos ejes de estos debates hemos seleccionado información de prensa compilada por la *RPU*, aunque cribando la misma desde los propósitos de nuestro trabajo.

Un primer conjunto de argumentos ponía en evidencia la falta de consenso como condición de producción de la ley universitaria cuestionando, de este modo, la mirada que el Ministro de Educación había pretendido moldear en la etapa anterior:

(...) la gestión Videla-Llerena Amadeo aprobó su (subrayado en el original) ley universitaria. Era el instrumento “legal” para “normalizar” (ambos entrecomillados pertenecen al original) la vida de la universidad argentina al margen del país y de la sociedad nacional (Fragmento de “Caballos de Troya y algo más...”, Antonio Salonia, Clarín, 19/10/82)

Los actuales concursos (...) se realizan en el marco de la ley 22.207 la que fuera impugnada en su momento por amplia franja de la nacionalidad por sus negatividades y falencias y por ser una ley elitista y retrograda promulgada sin consenso ni suficientemente debatida en los ámbitos académicos, por lo que mereció la generalizada repulsa (...) (Arrighi, Pedro Carta al Consejo Superior del PJ, 4/8/82)

(...) los errores que hoy se manifiestan podrían haberse evitado con solo atender a las voces que surgían desde distintos ámbitos con el propósito de auxiliar al Gobierno cuando el texto legal estaba en preparación”(...) Como resultado de ello se llegó a una ley sin capacidad de convocatoria (...) (Clarín , editorial, 8/1/83)

Otro grupo de argumentos ponía de relieve la coerción que tanto la ley cuanto los estatutos universitarios suponían y reforzaban:

“Sorprende ver (...) como los mismos causantes de esta universidad anti-científica, anti-pluralista y con planes de estudios que nada tienen que ver con la realidad social ,se presenten como normalizadores, echando mano a una ley (22.207) cuyo espíritu es abiertamente discriminatorio y antidemocrático, ya que prohíbe toda actividad política, además de la agremiación docente y estudiantil” (Fragmento de Declaración de la Comisión Recuperadora del Centro de Estudiantes, Universidad de Lomas de Zamora, La Voz, 23/11/82)

El estatuto ahonda los aspectos más negativos de la ley universitaria, prohíbe el debate y la opinión política, niega el derecho cívico de la organización gremial, traba la presencia en la universidad del mundo y el país en el que está inserta (I-IECSE Declaración sobre Estatuto UBA, noviembre 1981)

“La promulgación de este estatuto se inscribe en el camino de la arbitrariedad y el autoritarismo que persiste en abrumar nuestras ya golpeadas universidades en el peso de normas coercitivas, sancionadas prescindiendo de todo debate y consulta y, aun más, en abierta contraposición con las opiniones que.. han volcado los universitarios (...) (I-IECSE-Declaración sobre el Estatuto de la UBA, noviembre de 1981)

Por ultimo, pueden citarse argumentos que enfatizaban la intención de proyectar al régimen militar más allá de sus límites políticos, que ya se avizoraban.

(...) la actual normalización pretende garantizar el continuismo, condena a los verdaderos maestros de la juventud a que no accedan por muchos años a la docencia universitaria y se implementan concursos docentes arbitrarios, ajenos a la participación del claustro con la intención de perpetuar a los servidores del proceso, incluso durante el ejercicio de un gobierno constitucional (Fragmento de Declaración de la FUA en Rosario, 4/9/82)

“Con un claustro nombrado por un largo periodo a partir de concursos digitados, se conforman los órganos de gobierno y estos eligen los hombres que habrán de dirigir los centros de estudios (...) Se arma un esquema completo antes de la asunción del próximo gobierno constitucional apuntando a garantizar la continuidad de la actual política.(...) No para independizar la universidad democrática (...) sino por el contrario para salvaguardar una universidad elitista y reaccionaria de los vientos renovadores que recorren el país” (Fragmento de ¿Autonomía, para qué? ,Revista Contexto, noviembre-diciembre de 1982)

Ante estas expresiones de oposición los funcionarios no permanecieron pasivos. Tanto el rector de la UBA, Rodríguez Varela (entre diciembre de 1981 y diciembre de 1982) cuanto el de la UNLP y presidente del CRUN, Guillermo Gallo plantearon que había consenso con los concursos al interior de la universidad y descalificaron las críticas extra-muros (*RPU*:1982 1983:75-76). El accionar de la disidencia no logró bloquear la aprobación de los estatutos aunque, en algunos casos, influyó para ralentizar los cronogramas de normalización. Desde los primeros meses de 1982 la acción contestataria se focalizaría en los concursos, coincidiendo con su implementación en distintas universidades

A modo de conclusión

En este capítulo hemos abordado algunas facetas de la política universitaria del régimen militar materializadas en la ley 22.207, sancionada en 1980 y en otros instrumentos normativos (Estatutos universitarios y reglamentos de concursos) orientados al logro de una normalización de carácter permanente de las instituciones. La indagación, efectuada desde una perspectiva que valora la historización y contextualización, nos permitió una comprensión de las medidas incluidas en la ley universitaria poniéndolas en relación con otros componentes comunes y perdurables que informaron las políticas educativas del régimen militar así como con sus metas más globales.

La política de normalización permanente de las universidades, mediada por la ley 22.207, se incardina en una estrategia amplia de re-estructuración autoritaria de la sociedad que pretendía dar proyección histórica a la cosmovisión militar. En términos de política educativa la promulgación de esta ley suponía el pasaje desde medidas de “normalización” provisionales sustentadas en normas que regulaban aspectos específicos a un proyecto enfocado a una re-estructuración autoritaria global. La misión re-fundacional del orden social y de sus instituciones que encarnaron los militares encontraba así cabal expresión en un instrumento normativo.

A diferencia de otros proyectos político-educativos del segundo gobierno de Videla que se frustraron (v.g. la ley orgánica de educación y el Estatuto del docente) la ley 22.207 se elaboró en un lapso aproximado de dos años. El esfuerzo sostenido para materializarla vendría a dar cuenta de la prioridad conferida al ámbito universitario en un aspecto de la lucha contra la subversión que los militares consideraban crucial: la disputa en el terreno cultural. La posibilidad de contar con una norma única para el sistema universitario tenía, a los ojos de los militares, un valor estratégico para perfeccionar el disciplinamiento de instituciones y actores. En la perspectiva de los funcionarios, la proliferación de normas era sinónimo de caos y la focalización de éstas en aspectos puntuales marcaba los límites de su eficacia. Así, es posible leer la

promulgación de la ley en clave de aspiración a un perfeccionamiento y extensión del control, toda vez que el contenido de la norma consagraba una modalidad de relación entre Estado /universidades que “legalizaba” la expropiación de la autonomía institucional que, de facto, reinaba.

La ley universitaria 22.207 venía a darle fuerza normativa a una definición excluyente de universidad que se fue construyendo en la etapa previa mediante depuraciones violentas y dispositivos de vigilancia incrustados en la vida cotidiana institucional con la colaboración de algunos académicos–funcionarios. La norma establecía los fines, objetivos y funciones considerados legítimos (por oposición a los considerados ilegítimos) y los criterios para regir las decisiones en dimensiones sustantivas (atribuciones para fijación de políticas, selección de docentes, perfil de los estudiantes, entre otros) Como instrumento del campo simbólico, la ley proveía una base ideológica, un sistema de valores y unos términos de referencia, definiendo los límites de los comportamientos esperables y los disidentes. A nuestro entender, sus contenidos muestran la intención de cincelar un modelo jerárquico de universidad, de moldear nuevas identidades que buscaban dislocar otras que hasta entonces cimentaban a la comunidad universitaria.

Un conjunto de prohibiciones y restricciones a la participación establecidos en el articulado contribuían a moldear un sistema de exclusiones, cuyo reverso era la redefinición de un *nosotros* que el proyecto autoritario apuntaba a construir, un significativo poco comprensivo y al que sólo podrían pertenecer quienes coincidieran con el proyecto autoritario de país. Entre los puntos nodales de la norma deben contabilizarse los artículos que buscan regular las formas de producción y distribución del discurso pedagógico. Este último, tiene como condición un presunto orden moral (que, en rigor, es un sistema de discriminación ideológica) que se traduce en perfiles docentes y en criterios de selección, admisión y progreso en la carrera que son la base para legitimar la supresión de instituciones, posiciones, roles y discursos que se consideraban incompatibles

La reconstrucción del proceso que culminó con la promulgación de la ley muestra que, más allá de las estrategias utilizadas para forjar una imagen pública de la norma como producto del consenso, su elaboración se concentró en los estamentos centrales del gobierno. Las modificaciones efectuadas al anteproyecto de ley fueron mínimas y no alteraron la filosofía que lo presidía ni el modelo universitario subyacente. Así pues, el llamado al dialogo en torno a la norma, puede ser leído como una participación simbólica que suponía, de antemano, la aprobación del ideario castrense acerca de la universidad.

El contexto político en el que se elaboró la ley 22.207 estuvo signado por la crisis de legitimidad del régimen militar y por el avance de una sensibilidad social crítica, elementos determinantes de la necesidad de construir un relato para interpelar a actores en busca de apoyo para la norma. En tales tareas, cumplieron un rol central los ministros del área educativa y los propios rectores. Hemos centrado el análisis en un productor de discurso oficial, el Ministro Llerena Amadeo, un representante del catolicismo conservador, tendencia que fue ganando espacio en la esfera estatal a medida que avanzaba el proceso militar. En sus disertaciones se identifican diversas tácticas consensuales y operaciones de construcción de argumentos justificatorios, resemantización de conceptos, producción de imágenes con el fin de desacreditar las posturas ideológicas que fundamentan políticas educativas oponentes y de respaldar las propias, asociándolas con un apoyo difuso. Particular significación tiene la utilización de algunos conceptos históricamente asociados con la tradición democrática (autonomía, libertad de cátedra) para sustentar una imagen del régimen y sus colaboradores como custodios de un “*estilo universitario argentino*” concebido en términos esencialistas.

En nuestra indagación hemos reseñado un conjunto de críticas que recibió el anteproyecto de ley y luego la implementación. Las críticas al anteproyecto de ley que recogieron mayor consenso ponían en entredicho las atribuciones conferidas al PEN y al MCyE en materia de política universitaria, designaciones y gobierno, seguida por las

objecciones a las prohibiciones e incompatibilidades para el ejercicio docente y directivo. Tales críticas no fueron privativas de algunas academias nacionales y corporaciones profesionales sino que eran compartidas, incluso, por algunos rectores de universidades públicas que apoyaban otros aspectos de la norma, o por actores de universidades privadas que no objetaban la tutela central, pero igual reclamaban una menor regulación estatal. A lo que se sumaba el cuestionamiento efectuado por algunas Academias Nacionales que reivindicaban la diferenciación como principio de política educativa y cuestionaban el régimen común que plasmaba la ley. En rigor, las controversias en torno a la autonomía universitaria estuvieron presentes desde los albores del régimen y desencadenaron severas crisis ministeriales y renunciaciones de funcionarios.

Otro punto de cuestionamiento fue la oportunidad política de sancionar la ley en virtud del régimen político imperante y el hecho de que se carecía de una ley orgánica de educación como referente amplio de anclaje del nivel universitario. Ante tales objeciones algunos rectores y el propio ministro se ocuparon de justificar con argumentos filosóficos, legales y administrativos la necesidad de la sanción. Los argumentos legitimadores giraban sobre: superar leyes universitarias que habían favorecido la infiltración de los claustros, orientar a las universidades al cumplimiento de los objetivos del régimen fijados en el *Acta* del 24 de marzo y superar el caos que, desde su mirada, entrañaba la existencia de múltiples normas

La crítica a la ley 22.207 efectuada en el último tramo de la dictadura tuvo como marco la activación política y el crecimiento de movimientos opositores que reivindicaban el retorno a la democracia. En tal coyuntura, el disenso con la ley se manifestó a través de acciones discursivas y de medidas de presión directa en la esfera pública por parte de estudiantes, docentes y profesionales, orientadas a dejar sin efectos medidas puntuales (como el arancelamiento) o a objetar aspectos más globales (estatutos y llamados a concurso). Entre las principales objeciones se subrayaba el carácter inconsulto y contrario a la opinión de universitarios, especialistas y ciudadanos, lo que vuelve a la norma más cercana a la coerción que al esfuerzo “mancomunado”

predicado por los funcionarios. La corriente de opinión más extendida acerca de la intencionalidad de la política “normalizadora” destacaba el interés del gobierno militar por asegurar la pervivencia de los claustros “del orden” en el interior del futuro gobierno democrático, salvaguardando una universidad elitista y reaccionaria mediante la perdurabilidad de docentes afines al régimen.

El capítulo siguiente está dedicado a analizar como se organizó la selección de docentes a través de “concursos” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a partir del Estatuto Universitario de la UNLP prohiado por la ley 22.207.

CAPÍTULO 4

La política universitaria de *normalización* de los claustros docentes: diseño, implementación y resultados de los concursos de la ley 22.207.

Análisis de casos

A modo de introducción: algunas precisiones en torno al tema de estudio

En este capítulo focalizamos una dimensión de la política universitaria de la dictadura referida a la selección de docentes por concurso prevista en la Ley 22.207 que, si bien se estableció formalmente en abril de 1980, se concretó entre diciembre de 1981 y fines de 1983 en la UNLP. Esta faceta de la política universitaria, materializada en una etapa que Pérez Lindo (1985) identifica como de *normalización* y Rodríguez y Soprano (2009) de *segunda normalización*-, constituye un aspecto de gran riqueza para comprender los alcances del proyecto educativo autoritario y para elucidar el comportamiento y las actitudes asumidas por actores y grupos académicos.

Mediante su estudio pretendemos aportar al conocimiento del diseño y desarrollo de esta política en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP) a través de la descripción del encuadre legal, la organización y las formas de participación establecidas para *normalizar* los claustros así como las relaciones sociales y académicas que subtienden a tal proceso. Aunque fue una política de alcance nacional entendemos que puede haber asumido rasgos particulares, producto de mediaciones específicas y de cada historia institucional. Dentro de la Unidad Académica escogida, recortamos el ámbito del Departamento de Ciencias de la Educación (en adelante DCE) para profundizar en casos de concursos sustanciados.

Subyacen a nuestra indagación una serie de interrogantes: ¿qué finalidades perseguía esta política más allá de los objetivos declarados? ¿Cómo y por qué el régimen de facto logró implementar su política para normalizar los claustros en un momento de máxima licuación de su poder? ¿Qué discursos político-pedagógicos se

autorizaron/ excluyeron por considerarlos legítimos/ilegítimos a través de los concursos? ¿Qué capacidad de oponerse y/o bloquear esta política se registró en el marco de la reactivación política en la que se inscribió la sustanciación? ¿Qué condicionamientos proyectó esta política *normalizadora* sobre la redemocratización institucional conquistada a fines de 1983?

Nuestra perspectiva de análisis toma como clave de lectura la dinámica de relaciones entre el Estado autoritario y ciertos grupos de interés que pudieron penetrar en el Estado en función de comportamientos complejos que incluirían tanto la adscripción ideológica como una gama de conductas, tales como el oportunismo y el colaboracionismo. En esta línea de argumentación, consideraremos central el análisis de las trayectorias político- académicas y el capital social de quienes accedieron a las cátedras mediante los concursos y también otros indicadores que permiten captar sus relaciones con elites intelectuales y ubicarlos en el campo de la reproducción y producción cultural. Un punto nodal de atención – en diálogo con líneas de investigación abiertas por otros colegas – será la urdimbre interinstitucional articulada para solventar los concursos. En esta perspectiva, la construcción de la política universitaria enhebra distintos niveles (local, regional y nacional), mediaciones e intereses que la van moldeando.

Intentaremos mostrar que la política *normalizadora* del cuerpo docente de los profesorado del DCE puede ser leída en clave de intento – tardío y desfasado -de institucionalización de un modelo de universidad que el régimen de facto pretendió fundar.¹⁵³ Consideramos que su propósito era legitimar posiciones - revistiendo con la “legalidad” que el régimen militar procuró para sí- en espacios de distribución del discurso pedagógico que dieran proyección futura a la universidad del régimen. Desde tales asunciones es posible plantear una mirada sobre la política de *normalización* autoritaria de los claustros y comprender el sentido del sistema de exclusiones/

¹⁵³ Manuel GARRETÓN entiende por institucionalización los procesos por los cuales un determinado régimen fija sus propias instancias, reglas y normas. Con ese concepto alude a procesos en los que se instituye un régimen político con rasgos que difieren del poder constituido en el momento de la ruptura. (citado por QUIROGA,2004, op cit)

inclusiones que, a nuestro modo de ver, constituye uno de los puntos nodales de los concursos.

Las fuentes utilizadas incluyen leyes, memorias institucionales, resoluciones y dictámenes. Particular significación poseen los expedientes de concursos que contienen documentación de la sustanciación. En términos generales, éstos comprenden la Resolución 284/82 de llamado a concursos, el instructivo del llamado con mención de cargos, dedicaciones, condiciones y documentación a presentar, la solicitud de inscripción, el *curriculum vitae* del aspirante y todos los actos administrativos de cada concurso. Dentro de ese conjunto hemos prestado particular atención al *Currículum Vitae* de los postulantes ya que éste revela la estrategia de presentación de los candidatos, su trayectoria intelectual y adscripción a algún grupo; también a los dictámenes de los jurados que permiten ver los principios de selección, las jerarquías de valores utilizados para establecer diferencias de méritos, resolver conflictos y fundamentar resultados. También recurrimos a la *Revista Perspectiva Universitaria* (en adelante *RPU*) y realizamos entrevistas a informantes clave.

El capítulo se estructura mediante tres apartados. En el **primero** abordamos la política *normalizadora* de los claustros en la UNLP y el contexto político y político – educativo de inscripción y describimos las normas y el diseño previsto para la implementación. En el **segundo** apartado analizamos la *normalización* del claustro docente en la FaHCE e intentamos dar cuenta de la trama de sociabilidad y de instituciones que convergen para dar legitimidad a los concursos. En el **tercer** apartado estudiamos los concursos efectuados en el DCE y caracterizamos las trayectorias académicas y los vínculos con elites intelectuales de quienes accedieron a las cátedras, con el fin de interpretar la lógica subyacente y las relaciones sociales implicadas en esta política. Por último, exponemos algunas conclusiones retomando los interrogantes iniciales y efectuando algunas interpretaciones, en dialogo con las claves de lectura definidas.

1. La política de *normalización* en la UNLP: su contexto de producción nacional y local

1.1 Caracterización del contexto político y político–educativo de inscripción

La Ley 22.207/80 en su título VI establecía un *cronograma de normalización* con 120 días de plazo para confeccionar los Estatutos Universitarios y otros tantos para convocar a concursos docentes. Sin embargo, en el caso estudiado, ambos aspectos sólo se concretarían, en parte, durante la presidencia de Leopoldo Galtieri y, mayoritariamente, en la de Reynaldo Bignone cuando ya estaba en marcha la transición democrática.¹⁵⁴ A fines de diciembre de 1981 cuando el primero de los nombrados asumió, el régimen militar había perdido impulso y buena parte del apoyo de grupos que lo sustentaran. Las relaciones entre militares, civiles y políticos estaban en su punto más álgido y, entre mediados y fines de marzo de 1982, el clima confrontativo halló cauce en un acto de la Multipartidaria y en una masiva movilización gremial. Pese al cuadro de situación, en la perspectiva de estudiosos como Novaro y Palermo (2003) el advenimiento de Galtieri significó un regreso a los propósitos mesiánicos y fundacionales o un intento de restaurar la situación originaria del régimen militar articulando un nuevo proyecto para superar la crisis de legitimidad (Canelo, 2008) En este marco, y particularmente en el paréntesis abierto por la guerra de Malvinas, que implicó un efímero reencuentro entre el gobierno y la sociedad, en las universidades se retomó el cronograma de *normalización*, avanzando en la confección de los estatutos y reglamentos de concursos .

La sustanciación de concursos en la UNLP se efectuó durante el gobierno de Bignone, iniciado el 1 de julio de 1982 después del trance de la derrota de Malvinas.

¹⁵⁴ En el caso de la UBA su Estatuto fue aprobado en noviembre de 1981 en las postrimerías del gobierno de Viola y siendo Ministro de Educación Carlos Burundarena. No obstante, fue durante la gestión del rector Rodríguez Varela (diciembre 1981 a diciembre 1982) que se aprobó el reglamento de concursos a mediados de diciembre de 1982 Véase Revista Perspectiva Universitaria N° 11-12, diciembre 1982-enero 1983

Canelo (2008) al caracterizar esta etapa subraya una doble dimensión de la crisis: una interna a la corporación militar producto del impacto de la derrota que deterioró las relaciones inter-fuerzas y desintegró el gobierno tripartito al desvincularse la armada y la fuerza aérea, y otra externa, producto de los fallidos intentos de pactar con los civiles para que no se revisaran los crímenes de la *masacre represiva*. La reactivación política de esa época, siempre según la autora, es la que marcó el rumbo y logró arrancarle al gobierno concesiones políticas y económicas que muestran a un régimen dispuesto a renunciar a algunos de sus más caros objetivos con tal de evitar la debacle. Ya en 1983, el país se encaminaba a la recuperación de las instituciones democráticas con la sanción de la ley electoral, la aprobación del Estatuto de los partidos políticos y la convocatoria a elecciones. También se restableció el derecho de huelga y se derogó la prohibición de la actividad gremial y política

El Ministro de Educación y Cultura de esta etapa fue Cayetano Licciardo que ocuparía esa cartera entre diciembre 1981- diciembre 1983. Estudiosos de su gestión como Rodríguez y Soprano (2009) destacan que la misma confrontó una sensibilidad crítica frente a problemáticas agudas como el presupuesto, admisión, exámenes de ingreso y que la tónica dominante fue la rectificación y marcha atrás en algunas medidas. Si bien Bignone, antes de asumir, había anunciado que, en materia de salud y educación, no pensaba tomar medidas que interfirieran las decisiones del próximo gobierno, contradictoriamente, se autorizó la realización concursos en las universidades (La *Razón*, citado en *RPU*, N° 11-12; dic 1982-1983, Pág. 94). Aunque sectores representativos de profesionales y estudiantes de todo el país reclamaron al presidente suspender esta medida, no se rectificó el rumbo

1.2 La *normalización* en la UNLP: el escenario y las normas para cincelar la universidad “de los más capaces”.

En este apartado focalizamos la mirada en el microcosmos de la UNLP con el fin de captar las particularidades de la implementación de los concursos de la Ley

22.207. El impulso a las acciones para cumplir con el *cronograma de normalización* coincide con un momento -marzo de 1982- en el cual el Ministro de Educación Licciardo designa al Rector Gallo para un nuevo periodo. Este último entraba en su tercer trienio de gobierno institucional y lo consideraba una etapa “constructiva” o “creativa” a la que llegaba después de haber “...completado el duro proceso de ordenamiento que debió sobre-imponerse al caos creado por quienes deseaban destruir la libertad para imponer su ideología...” (Prólogo a la Memoria 1976-1982:14)

Como ya anticipamos en el capítulo 1, un factor que singularizó a la UNLP fue la continuidad del Rector y su inquebrantable alineamiento con el gobierno que no se vio resquebrajado ni en las peores coyunturas. A contramano de la sensibilidad social que reclamaba la vuelta a la democracia, el Rector asumiría entre sus prioridades la realización de concursos y otras exigencias establecidas en la ley 22.207. La centralidad que tuvo la instrumentación de la Ley universitaria se evidencia en una seguidilla de medidas: se trabajó en la formulación de incumbencias de los títulos (Prólogo a la memoria 1976-1982, 1983: 9), en la creación de ámbitos de participación estudiantil, en el proyecto de Estatuto Universitario que tuvo aprobación en junio de 1982 (Decreto 1086/82). Finalmente, la Ordenanza 140/82 “Llamado a concurso de profesores titulares, asociados y adjuntos“, completó el marco normativo y el llamado a concursos se materializó en un contexto de máxima licuación de poder del gobierno, entre fines de 1982 y noviembre de 1983.

En la UNLP la concreción de los concursos estuvo respaldada en un contexto de coerción fundado en medidas restrictivas preexistentes, a las que se agregaron otras nuevas. Si bien, por lo menos desde fines de 1978, en los fundamentos de las resoluciones se hacía explícito que se consideraba “normalizada” a la institución, el clima seguía siendo marcadamente represivo. Pervivía la prohibición de entrada a los cesanteados (Res 1048/76) que fue derogada parcialmente en 1979 pero no levantó la interdicción sino que dejó en manos de los decanos permitir o no el acceso. De 1978 data una medida que perfeccionaba el disciplinamiento mediante designaciones que

permitían el despido inmediato de docentes y miembros de gestión, referenciadas en instrucciones del rectorado (Res 2339/78 y Res 2063/79).

La sustanciación de los concursos fue contemporánea de múltiples procesos que iban a desembocar en la democratización del país. Así las cosas, parece legítima la interrogación: ¿Por qué no se discontinuó el *cronograma de normalización* de los claustros cuando se tenía certeza del cercano cambio de régimen político? ¿Será que los concursos fueron el pago por los servicios prestados y por los ocho años de complacencia con la dictadura militar, como sostuvieron algunos dirigentes de la UNLP ya en democracia? (Pessaq, 1987: 199) ¿Será, como ha planteado Buchbinder (2005), que a partir de la debacle de Malvinas y el renacer de la vida política en las universidades el régimen trató, no obstante, de perpetuarse mediante un llamado masivo a concursos? Tales inquietudes se suman a los interrogantes formulados en los prolegómenos de este capítulo

1.3 La implementación del cronograma de normalización: objetivos, dispositivos y actores convocados para legitimar los concursos

Al inaugurar el ciclo lectivo de 1982 (con la contienda de Malvinas en curso) el rector Gallo anunció el inicio de los concursos como parte de su “plan para el futuro” bajo el lema de “la universidad de la excelencia”¹⁵⁵. Según el rector, al iniciar su gestión en 1976 “.. y en razón de que durante muchos años no se realizaron concursos para cubrir los cargos docentes, solamente el 12% de la planta de profesores tenía la categoría de ordinarios”. (Prólogo a Memoria de 1976-1982:10) Esta cuestión, que asociaba con la inestabilidad e inadecuada remuneración, era para él una faceta crítica a corregir. Es preciso señalar algunas cuestiones que elude la memoria interesada de Gallo y que el relevamiento de información permite comprobar. Por un lado, el hecho de que los cargos se habían cubierto por concurso en la UNLP en épocas lejanas y cercanas, tales como los periodos 1956-66 y 1970-72. (Pessaq, 1987) y, por otro, que

¹⁵⁵ Otras universidades que anunciaron poco después la sustanciación de concursos fueron las de Rosario, Tucumán y Córdoba (*RPU*, Nº 11-12, diciembre 1982-enero 1983: 130)

entre los cesanteados entre 1974 y 1976 se contaban algunos docentes que habían obtenido sus cátedras por concurso, tal como evidencian los pedidos de reincorporación efectuados desde diciembre de 1983

Los objetivos de la política de concursos que el rector hizo explícitos destacaban que la misma se orientaba a garantizar “*la cobertura de los cargos docentes por los más capaces*” (Prólogo a la Memoria 1976-1982:10) y a asegurar un elevado nivel académico (Discurso inaugural, 1982, Pág. 8). El plan esbozado en febrero de 1982 - que sufriría modificaciones producto de la debacle del régimen - contemplaba tres etapas: en la primera se llamarían cargos de Profesores Titulares, en la segunda de Profesores Adjuntos y en la tercera, de Auxiliares Docentes. Para su implementación, la conducción de la UNLP asumió sin mayores matices los lineamientos de la Ley 22.207/80, postura que se advierte al analizar el Estatuto de la UNLP aprobado por decreto del PEN N° 1086 (en adelante Dec. 1086) el 2 de junio de 1982 con las firmas de Leopoldo Galtieri, Cayetano Liciardo y Roberto Aleman. En su capítulo II, Art. 3 referido a “organización y funcionamiento” se lee que “*la universalidad de su cometido y la índole de su actividad excluyen de sus recintos la acción agitadora, de propaganda y adoctrinamiento, proselitismo político, partidario, gremial ,religioso o racial (...) los problemas políticos e ideológicos podrán ser considerados en los cursos y tareas de investigación en el pleno ejercicio de la libertad de cátedra, siempre que ello no implique difundir ni adherir a concepciones totalitarias y subversivas* (Dec. 1086, 52).

En el capítulo III, Art. 15 se establecían las condiciones requeridas para ser docente entre las que sobresalen integridad moral (inciso b) e identificación con valores de la Nación y con principios de la Constitución Nacional que hacen al sistema republicano (inciso c). En el capítulo V, Art.19 se establecía la designación de profesores por concurso público de títulos, antecedentes y oposición, de acuerdo a algunas bases entre las que sobresalen que el dictamen será impugnabile sólo por defecto de forma o procedimiento (inciso e) y que el Consejo Superior podrá aceptar o rechazar la propuesta de la Comisión Asesora. Se establece que el rechazo “*podrá disponerse por*

razones vinculadas a la observancia del artículo 15 de este estatuto (condiciones requeridas para ser docente universitario) (Dec. 1086: 57)

La Ordenanza 140/82 de la UNLP, por su parte, reglamentó el llamado a concurso de profesores titulares, asociados y adjuntos. Se estableció que se convocarían los cargos vacantes o los cubiertos interinamente y se dejó librado a cada Unidad Académica determinar las dedicaciones y características de los cargos a concursar en función de modalidades, necesidades y conveniencias (Art.2º) El Art. 7 establecía que *“el Consejo Superior o en su caso el Consejo Académico podrán excluir de oficio a los inscriptos a quienes consideren incursos en el primer párrafo del artículo 6, así como a aquellos que estime que no han acreditado conducta inobjetable dentro de los lineamientos involucrados en el artículo 21 de la ley 22.207”* (Ord. 140, 1982:10) El Art. 10 regulaba el contenido del dictamen que debía contener -entre otras cuestiones – inciso b) nómina de los concursantes, justificada, que no reúnan las condiciones requeridas por el Art. 19 de la ley 22.207 y el Art.15 del Estatuto y en su inciso d) terna de los candidatos de mayores méritos para aspirar al cargo sin que implique orden de prelación. El Art. 14 determinaba que el jurado podría prescindir de la clase pública en el caso de concursantes que hubieran dictado la asignatura por un lapso inmediato anterior no menor de cinco años. El Art. 23 establecía que las designaciones se hacían por el término de 7 años y que *“...al vencimiento de aquel plazo podrán ser designados nuevamente por concurso o por confirmación del Consejo Superior y esta segunda designación otorgará estabilidad”*(Ord. 140: 15)

Para difundir el llamado a concursos la UNLP editó un folleto que evidencia las exclusiones que subtendían a esta política. El mismo transcribe la reglamentación de la ley 22.140 Régimen Jurídico Básico de la Función Pública, que en su Art. 8, Inc. g) determina que no podrá ingresar el que integre o haya integrado en el país o en extranjero, grupos o entidades que por su doctrina o acción aboguen, hagan pública exteriorización o lleven a la práctica el empleo ilegal de la fuerza o la negación de los principios y garantías establecidos por la Constitución Nacional y, en general, quien

realice o haya realizado actividades de tal naturaleza, en el país o en el extranjero (UNLP, Folleto ilustrativo, pp. 29-30)

Además de las normas (arbitrarias y represivas) con las que se restringía el acceso, el aparato estatal incluía dispositivos de vigilancia que cumplieron su rol en la *normalización* de los claustros. En efecto, los aspirantes a los concursos tenían la obligación de completar el Anexo III, ficha de datos personales destinada a los servicios de inteligencia de las fuerzas armadas (Actas del Consejo Superior Provisorio de UNLP - 19/2/85: pp93 y ss.) de lo cual, por razones obvias, no han quedado rastros en los expedientes.¹⁵⁶ De este modo, quedaba asegurada la interdicción a quienes fueran considerados portadores de discursos y formas de intervención intelectual visualizadas como disolventes. Vemos, entonces, como los principios de exclusión de docentes - y su reverso de inclusión de quienes se establece que legítimamente pueden participar de la compulsa - vendrían a consagrar, con la fuerza de una normativa, los planes de estudios establecidos y a fortalecer las solidaridades de grupos emplazados en las cátedras.

En el esquema diseñado para implementar los concursos se estableció una división del trabajo entre el rectorado y las Unidades Académicas. El primero fue responsable de aprobar los llamados a concurso de cada Facultad, designar a los integrantes de los jurados y a las Comisiones Asesoras de cada Unidad Académica -que tenían por función examinar los trámites de los concursos – así como la aprobación de cada concurso y las designaciones. Las Facultades eran responsables de elevar las nóminas de los jurados, establecer el cronograma de sustanciación y del resto de los trámites administrativos (publicidad, impugnaciones, etc.).

Un factor central en el diseño de la política *normalizadora* fue la conformación de los jurados que admitía solo la participación de docentes. Las normas aprobadas por el régimen militar determinaban que los integrantes debían ser profesores por concurso

¹⁵⁶ El testimonio de Susana N. Contino, profesora de la FaHCE entre 1976-1982 que se presentó a un concurso afirma que se obligaba a los docentes a presentar la certificación policial del domicilio, a veces con frecuencia semanal, en el Departamento de Personal y que la ficha de datos Anexo III era parte de la documentación que debían completar los aspirantes a concursos (Entrevista realizada el 31 de mayo de 2011)

y que el jurado se conformaba con docentes de la especialidad o, en su defecto, de materias afines (Res 140/82, Pág. 10) No se contaba con un número significativo de profesores que reunieran esas condiciones, en virtud del sistema de exclusiones (cesantías, exoneraciones) imperante en varios períodos y en particular durante el régimen militar, así como de la inestabilidad institucional y la discontinuidad de la autonomía universitaria. Como ya vimos en el capítulo 1, en 1977 se promulgó la ley 21.536 (llamada ley Bruera) que otorgó estabilidad a los profesores activos que concursaron cargos en épocas anteriores. En la UNLP, los beneficiarios fueron alrededor de 250 profesores que constituyeron, en gran parte, los jurados de los concursos sustanciados durante 1982-1983. (Pessacq, 1987) En la FaHCE los docentes confirmados entre 1976-1977 fueron 53.

1.4 Los estudiantes y docentes platenses frente a la implementación de la ley universitaria

La política dictatorial tuvo entre sus blancos principales al estudiantado a través de estrategias represivas, de disciplinamiento y redimensionamiento en pos de la elitización de la universidad y de la desmovilización y fragmentación de este actor político. Entre mediados de los sesenta y los primeros setenta el movimiento estudiantil había sufrido profundas transformaciones en su rol e identidad, tema estudiado por Bonavena, Califa y Millán (2007) y por Barletta (2006), entre otros, a quienes remitimos. A los fines de nuestro trabajo basta decir que la ruptura con los postulados reformistas predominantes hasta el golpe de Onganía llevó a amplias fracciones del estudiantado a una decidida adhesión a agrupamientos políticos, especialmente al peronismo en el marco de procesos de partidización de las universidades (Barletta y Tortti, 2002). En los setenta, en instituciones que se habían masificado, la radicalización del estudiantado, al compás de la movilización social y su compromiso con utopías revolucionarias terminaron de delinear un perfil nuevo de sujeto educativo, visto como amenazante del statu quo institucional y social. Un giro a la derecha en el gobierno, desde 1974 en adelante le daría un corte abrupto a estos procesos y la dictadura militar

los profundizaría extremando la represión y la violencia en los claustros. El movimiento estudiantil platense no fue ajeno a este clima, aunque excede los límites de nuestro trabajo abordarlo.¹⁵⁷ El repliegue y clandestinización de la militancia signaron los primeros años del golpe y recién a fines de 1980 se registra una reactivación al calor de las luchas contra la política de arancelamiento que se canaliza a través de acciones de la FUA. El año 1982 es un punto de quiebre en la rearticulación del movimiento estudiantil que, en un marco propiciado por la debacle del régimen militar, pasará de una militancia soterrada a la lucha en la esfera pública tras un reclamo unánime, la reapertura de los centros de estudiantes.

En un marco en el cual seguía vigente una resolución de la época del interventor Saccone (Res 490/76) que preveía la expulsión por cinco años de estudiantes que hicieran actividades políticas, prohibiendo el ingreso a la institución e informando a todas las universidades, el rector tomó medidas concretas para extender las formas de sociabilidad estudiantil despolitizadas que prefiguraban los Art. 36 y 37 de la ley 22.207. En efecto, en 1982 creó la Secretaría de Asuntos Estudiantiles del rectorado para coordinar actividades sociales, culturales, cívicas, deportivas y de orientación vocacional, asistencia médica, publicaciones y becas (Iturmendi y Mamblona, 2005) y en las Facultades se crearon Secretarías y Consejos Asesores de Asuntos Estudiantiles integrados por profesores y alumnos, éstos últimos seleccionados de ternas de quienes tenían mejor desempeño.

De acuerdo al testimonio de Claudio Arca, por entonces dirigente estudiantil de la FaHCE¹⁵⁸, la reactivación de las agrupaciones tuvo un punto de inflexión en noviembre de 1981 cuando se hizo una movilización al rectorado a la que concurrieron unas 60 personas y que estuvo antecedida por otra movilización en la UBA que fue reprimida. Destacó que, en esa época, los estudiantes no tenían mucha idea de su

¹⁵⁷ Para el movimiento estudiantil platense véase BONAVERA, P. "El movimiento estudiantil de la Universidad de La Plata (1966-1973) En: *Cuestiones de Sociología* Buenos Aires, Prometeo, 2006.

¹⁵⁸ Claudio Arca fue delegado estudiantil de la carrera de Filosofía de la FaHCE al reorganizarse el Centro de Estudiantes en 1982. Tenía adscripción política al Movimiento de Acción Reformista (MOR), brazo universitario del Partido Comunista y desde diciembre de 1983, integró la Comisión Revisora de Concursos de la Ley 22.207 en representación del Centro de Estudiantes.

participación en el gobierno ya que no conocieron a las generaciones anteriores y que el Centro de Estudiantes, que había sido dirigido por la JUP, se tuvo que reorganizar desde cero dado que esa agrupación fue arrasada por la represión. Otro dirigente estudiantil, Jorge Baudino coincide en señalar que al llegar la apertura política lo prioritario fue reorganizar el Centro de Estudiantes.¹⁵⁹

Al recordar las consignas que levantaba el movimiento estudiantil el entrevistado Arca aseguró que fue central la lucha contra el arancelamiento que se canalizaba primero a través de protestas simbólicas (v.g. pagar con monedas) y luego mediante manifestaciones públicas frente al rectorado. El testimonio es coincidente con lo relevado en la prensa local que informaba que a principios de 1982 el rector Gallo fijó el monto del arancel y presentó un informe de lo recaudado generando la reacción de una coordinadora de ingresantes que se pronunció en contra del arancelamiento, a favor del ingreso irrestricto y de un incremento presupuestario, posición suscripta por el Movimiento de Acción Reformista (MOR), Franja Morada y la Unión de Juventudes por el Socialismo (*El Día* 18/2/82 - 4/3/82)-7/3/82)

Con referencia a los concursos docentes efectuados en la FaHCE. el testimonio de los estudiantes entrevistados parece reafirmar que el sigilo y discreción en su implementación, al que aludimos en el capítulo 3 también se verificó aquí. En efecto, el dirigente Arca solo recuerda haber visto en una cartelera los cargos que se llamaban y recuerda que un profesor (Gustavo Ponferrada, de la cátedra de Filosofía Antigua y consustanciado con el régimen militar) les decía que los concursos no servían, que eran todos amigos y que estaba todo arreglado. En la rememoración de este entrevistado, los concursos no habrían formado parte de los reclamos del estudiantado. Por su parte, el dirigente Jorge Baudino, no recuerda nada de los concursos de la ley 22.207 y, a modo de explicación, dice que era muy acotada la información que tenían y que la única actividad que desarrollaron durante la dictadura fue la gestión de apuntes a través de una

¹⁵⁹ Jorge Baudino fue estudiante de Historia a partir de 1976, Presidente del Centro de Estudiantes de la FaHCE electo en septiembre de 1983. Tenía adscripción política a Franja Morada, brazo universitario de la Unión Cívica Radical (UCR) e integró la Comisión Revisora de Concursos de la Ley 22.207 en representación del Centro de Estudiantes desde diciembre de 1983

mutual controlada por un profesor que pertenecía a la derecha católica. Con relación a los temas convocantes de las luchas cree que no fue sólo por el arancelamiento, dice que quizás la instrumentación de concursos haya estado entre las demandas.

El hecho de que en la memoria de los dirigentes estudiantiles la sustanciación y cuestionamiento a los concursos aparezca tan velada abre interrogaciones tanto relativas al grado de visibilidad institucional que pudo haber tenido esta política, cuanto acerca de las relaciones entre las memorias presentes de hechos del pasado, en virtud de las operaciones de selección y jerarquización que permean la reconstrucción de las experiencias vividas.¹⁶⁰ Asumiendo la valía de los testimonios citados, desde el punto de vista metodológico, sin embargo, es aconsejable contrastar fuentes para obtener una mirada más compleja del objeto estudiado. En tal sentido, puede señalarse que la Federación Universitaria de La Plata a fines de 1982 culminaría sus acciones con la entrega de un petitorio al Rector que contenía varios puntos, entre ellos, un cuestionamiento crítico a los concursos, calificándolos como trampa y fraude e interpretando que la medida pretendía legitimar la continuidad del proceso militar en la universidad (*Clarín* 5/11/82, citado en *RPU*, N°11-12 1982-1983: 109-110).

El año en que se sustanciaron los concursos también fue crucial para la reorganización de los docentes. En La Plata, profesores procedentes mayoritariamente de las ciencias duras- que permanecieron en la universidad durante la dictadura militar sin asumir compromiso con el régimen - crearon la Fundación Blanco. Este grupo- que había comenzado a forjarse en 1978- tenía relaciones con el radicalismo, una identidad reformista y contaba con el apoyo de Carlos Alconada Aramburu (que sería Ministro de Educación de Alfonsín) y la presidencia honoraria de Arturo Illia. El subgrupo dedicado a educación universitaria era presidido por Raul Pessacq, quien sería rector normalizador de la UNLP desde diciembre de 1983. Algunos de ellos se habían presentado a los concursos de la ley 22.207 aunque no se privaron de poner en evidencia

¹⁶⁰ Para este tema véase JELIN, E *Los trabajos de la memoria* Buenos Aires, siglo XXI; 2002; GODOY, C (comp.) *Historiografía y memoria colectiva*. Buenos Aires, Mino y Dávila , 2002

su postura crítica. Como aspirantes, presentaron a las autoridades un manifiesto en el que sostenían:

“La supresión de los claustros a partir de 1976 y su reemplazo por organismos burocráticos son creaciones postizas que niegan la armonía de las fuerzas que constituyen el ideal universitario y desvirtúan la formal legalidad de cualquier concurso. Pero la universidad no se agota en el estatuto o reglamento, siempre sobrevive a los impulsos frívolos de fugaces ministros..)” (Ing. Luis Lima, Actas Consejo Superior Provisorio, UNLP 27/ 1/84: 13) ¹⁶¹

En el ámbito de las humanidades la situación fue diferente. Algunos docentes que eran bien vistos por la dictadura manifestaron críticas cuando vieron afectados sus intereses, aunque sin objetar globalmente esta política. Un caso es el de Ángel O Nessi, profesor de Historia del Arte de la FaHCE, cuyo concurso fue confirmado en 1977 y posteriormente nombrado profesor emérito. El nombrado objetó el llamado a concurso de su cátedra sosteniendo que no veía razones académicas, didácticas, ni organizativas que aconsejaran la medida y pidió al decano *“se me informe que destino se pretende dar a mi situación en la Facultad (Clarín, 3 de Octubre de 1983)*. Más allá de este concurso, parece pertinente traer a colación una consideración del grupo de intelectuales disidentes del I-IECSE que desde una postura de impugnación global a los concursos señaló lo siguiente:

“.. aun los que están ahora trabajando en la universidad y... deberán someterse a esta prueba si quieren permanecer en ella estarán expuestos a toda clase de azarosas discriminaciones, fruto no solo de la mayor o menor afinidad ideológica con los digitantes ,sino también del nepotismo, la ambición personal y todo aquello que la tradición oral conoce con el criollo nombre de “trenza” (entrecorillado en el original) (RPU N° 10, mayo de 1982, Pág. 8)

En el ámbito de la FaHCE la impugnación más orgánica a la política de concursos debería esperar a la redemocratización institucional que trajo consigo la reorganización de graduados y docentes y la vuelta del exilio de docentes expatriados. Hasta aquí nos hemos referido a la política *normalizadora* en el escenario general de la UNLP. En el apartado siguiente abordaremos la sustanciación de los concursos en una Unidad Académica, la FaHCE

¹⁶¹ El texto citado está extraído de actas del Consejo Superior Provisorio de la UNLP, constituido a partir de diciembre de 1983. En ese marco, un decano leyó parte de un documento que un grupo de docentes presentó a las autoridades de la Universidad, contemporáneamente a la realización de los concursos

2. La política de “normalización” del claustro docente en la FaHCE.

2.1 La gestión institucional y la organización del llamado a concursos.

El decano que llevó adelante la gestión de los concursos de la ley 22.207 en la FaHCE fue Elder Daniel Evans quien al ser designado en el cargo, en junio de 1982, tenía 32 años (Res MCyE 660, 31/5/82). Evans pasó en poco tiempo de ser Ayudante-alumno – en los albores del golpe de Estado- a Jefe del Departamento de Lenguas Modernas y luego Decano. En efecto, su primera designación como ayudante alumno fue en agosto de 1973 en la cátedra de Lengua Inglesa III y se prolongó hasta febrero de 1976. También fue ayudante alumno de Fonética y Fonología Inglesa I entre agosto de 1973 y diciembre de 1974 y de Fonética y Fonología Inglesa II entre abril del 1974 y febrero de 1976. En marzo de 1979 obtuvo un cargo de adjunto de Historia de la Lengua Inglesa (Res 65-15/2/79) y el mismo mes fue designado Jefe del Departamento de Lenguas Modernas (Res 67- 16/2/ 79) cargo que retendría hasta diciembre de 1983. Entre octubre de 1979 y diciembre de 1983 fue titular interino de Historia de la Lengua Inglesa y entre junio de 1980 y marzo de 1984 se desempeñó como titular de Lengua Inglesa I. (Res 65-15/2/79; Res 67- 16/2/ 79) A partir de mayo de 1980 y a instancias de Exequiel Ortega, por entonces Decano, Evans integró el Consejo Asesor del Decano (Res Rector 608, 28/5/80).

Ya como decano Evans tuvo como Secretaria de Asuntos Académicos a Sonia Canevale de Cairoli (Depto de Lenguas Modernas) y en el primer mes de su gestión conformó numerosas comisiones para “ *dar cumplimiento a los fines de la universidad establecidos por la ley 22.207*”. Los integrantes pueden verse en nota al pie y si se compara con comisiones institucionales anteriores se ve el grado de permanencia en la gestión que tuvieron algunos actores, sobre todo los Jefes de Departamento, incluso el ex decano Argerami, más allá de los relevos operados en el cargo máximo (Res 245-5/7/82)¹⁶²

¹⁶² Comisión de Interpretación y Reglamento: Omar Argerami, Benito Díaz, Alicia Di Bella ,Ernesto Rogg ,Emilio Ruiz y Blanco, Rodolfo Pirone y Dora Bello (no docente) ; Comisión de Enseñanza:

Una vez constituida la estructura de gobierno el Decano Evans se dedicó a organizar uno de los aspectos centrales de la ley universitaria: los concursos de cargos de profesores ordinarios. El llamado se efectuó a través de la Resolución N° 284/82 del Rector y la convocatoria fue difundida en la prensa local y nacional el 18 y 19 de agosto de 1982, estableciendo como fecha de apertura el 20 de agosto y fecha de cierre el 10 de Septiembre de 1982 para presentar la documentación. En la FaHCE se llamaron 50 concursos de profesores titulares y adjuntos, fundiendo en una sola las primeras dos etapas planificadas originalmente. En el cuadro siguiente puede verse el detalle de la convocatoria.

Cuadro N° 4 Concursos llamados en la FaHCE -ley 22.207/80

Departamento	titular simple	Adjunto simple	total	porcentaje
Bibliotecología	7	-	7	14 %
Ciencias de la Educación	2	4	6	12%
Educación Física	4	-	4	8%
Filosofía	7	-	7	14%
Geografía	4	1	5	10%
Historia	6	4	10	20%
Lenguas Modernas	3	2	5	10%
Letras	5	1	6	12%
Total	38	12	50	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Exp. 500-34.102/82 de la FaHCE

La información permite apreciar que se llamaron a concurso 38 cargos de profesores titulares y 12 de adjuntos. Debe tenerse en cuenta que, en algunos casos, el de adjunto era el cargo máximo de la planta funcional, en virtud de la tradición de cubrir

Carolita Sierra de Rogatti, Celia Paladino, Atilio Gamarro, Martín Pérez, Emilio Estiú ,Federico Ciappa y Marta Arbia (no docente); Comisión de Extensión: Celia Paladino, Benito Díaz, Ernesto Rogg, Rodolfo Pirone, Federico Ciappa y Juan Cuccoresse; Comisión de Investigaciones, Maestría y Doctorados: Carolita Sierra de Rogatti, Atilio Gamarro, Benito Díaz, Emilio Estiú y Juan Cuccoresse; Comisión interfacultades: Alba Loedel, Graciela Merino ;Martiniano Juanes , Nélica Susana Contino, Delma Balusci y Lidia Cascarini . Por la misma resolución se formaron además comisiones de publicaciones y biblioteca y de convenios y trabajos para terceros (Res 245- 5/7/82)

los Seminarios y las Prácticas de la Enseñanza con cargos de este rango. Del total de concursos llamados se sustanciaron 37 a través de un cronograma que se inició en noviembre de 1982 y se extendió hasta Septiembre de 1983, un mes antes de las elecciones presidenciales que devolvieron la institucionalidad democrática.

La estrategia de sustanciación de los concursos incluyó la participación de actores locales y de otras universidades en acciones de legitimación de las decisiones como miembros de jurados y consejos asesores. Una de las primeras medidas fue crear un “Consejo Asesor” para los concursos cuya característica saliente era que todos sus integrantes tenían o habían tenido participación en la gestión de la FaHCE durante el régimen militar y que dos de ellos (Omar Argerami y Celia Paladino) se inscribieron como aspirantes a los concursos (Res R 810 /82)¹⁶³. La función del Consejo Asesor era examinar el grado de ajuste del procedimiento a la Ordenanza 140/82 que regulaba los concursos y aconsejar al decano sobre el trámite. Hemos podido comprobar que este consejo excedía el mero análisis burocrático ya que en un caso dictaminó a favor de declarar desierto un concurso cuando el jurado no había sugerido claramente tal definición. Estos datos son concordantes con lo señalado por distintos investigadores en cuanto a que las políticas de los regimenes autoritarios no pudieron efectuarse sin la participación y conformidad de muchos actores. Sin embargo, un análisis que reconozca la complejidad de los comportamientos no puede dejar de advertir que el apoyo y la conformidad con las dictaduras no descansarían necesariamente en la adhesión ideológica ni en la identificación con sus fines. Así, la participación puede ser libremente decidida en algunos casos, forzada por la pertenencia institucional en otros, o bien resultante de presiones o de la búsqueda de beneficios y prebendas. La *cultura del miedo* también es otro elemento a considerar cuando se intenta explicar la falta de resistencia o la pasividad engendrada en el temor a represalias.

¹⁶³ Los miembros de la Comisión Asesora de concursos fueron: Omar Argerami (decano de FaHCE entre septiembre de 1976 y Febrero de 1978 y después Jefe Dpto. de Filosofía), Emilio Ruiz y Blanco (Jefe del Departamento de Bibliotecología), Alicia di Bella (Jefe Dpto. Lenguas Modernas), Martín Pérez (Jefe Dpto. de Geografía, Prof. extraordinario), Celia Paladino (Jefe del Dpto. de Psicología), Ernesto Rogg (Jefe del Dpto. de Educación Física), Atilio Gamarro (Jefe Dpto. de Letras), Benito Díaz (Prof. extraordinario desde 1980 y Director del Instituto de Estudios Políticos y Sociales). (Res R 810 /82)

2.2 La participación de actores en la legitimación de los concursos

La integración de los jurados en la FaHCE se ajustó a la ley 22.207/80 que limitaba su composición al claustro de profesores. La designación de los jurados la efectuó el del Rector mediante dos resoluciones (1085 -20/9/82 y 1208- 7/10/83) con diferencia de un año entre una y otra. La primera, aprobó la nómina elevada por la FaHCE para los 50 concursos y estableció las formas de comunicación a los interesados. La segunda aprobó una modificación en la composición inicial de los jurados para ocho (8) de los concursos llamados debido a las renunciaciones existentes (Res 1208-7/10/83), hecho que permite vislumbrar algunos puntos conflictivos en la implementación de esta política. La estrategia para conformar los jurados del Decano Evans fue inconsulta: las nóminas se elevaban al rectorado y, una vez aprobadas, se comunicaban las designaciones agradeciendo *“la colaboración que tendrá a bien prestarnos para la normalización de los claustros”* lo que daba por descontado el apoyo.

El análisis de la nómina de jurados propuestos para los 50 concursos permite identificar algunas cuestiones significativas. Tomando como referencia los profesores de la casa se advierte que Narciso Pousa, (Prof. Titular de Introducción a la Filosofía) fue propuesto como jurado (titular o suplente) en 14 de los 50 concursos en asignaturas de las áreas de Filosofía, Bibliotecología, Educación Física e Historia; Emilio Estiú, (Prof. del Dpto. de Filosofía) fue nominado como jurado (titular o suplente) en 13 de los 50 concursos en áreas de Filosofía, Historia, Bibliotecología; Osvaldo Nessi (Profesor emérito y Director del Instituto de Historia), aparece propuesto como jurado (titular o suplente) en 12 de los 50 concursos en áreas de Historia y Bibliotecología; Martiniano Juanes (Prof. Titular de Pedagogía y Adjunto de Práctica de la Enseñanza), aparece propuesto como jurado en 6 de los 50 concursos en áreas de: Psicología, Educación Física y Didáctica. Esta información es consistente con la opinión vertida por la “Comisión Revisora de Concursos de la ley 22.207” de la FaHCE que actuó a partir de 1984 señalando la irresponsabilidad demostrada en la composición de los jurados,

teniendo en cuenta que un pequeño grupo de profesores se utilizó en múltiples concursos así como las renunciaciones de algunos jurados aduciendo falta de competencia (Actas Consejo Superior Provisorio UNLP 19/2/85:95)

Un primer análisis evidencia que la mayoría de los jurados eran docentes con concursos confirmados en 1977 y casi todos ocupaban algún cargo de gestión o comisión en la Facultad o la Universidad. Pero lo que revela aristas más profundas de la trama cívico-militar de sostén de esta política es la consideración de los grupos e intereses corporativos tras los individuos, a lo que se accede observando las biografías académicas y las posiciones en el campo institucional de aquellos. La consulta de distintas fuentes nos permitió apreciar lo que estos actores tienen en común: su pertenencia a grupos de elite que jugaron roles importantes en las universidades, institutos de investigación y en la burocracia educativa durante el régimen militar.

Así, en los concursos de la carrera de Geografía ¹⁶⁴ son recurrentes en las comisiones asesoras figuras como Raúl Rey Balmaceda (profesor de la casa)¹⁶⁵, Federico Daus¹⁶⁶, Alfredo Siracusa y Servando Dozo.¹⁶⁷ Todos ellos eran miembros de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (en adelante GAEA) que tuvo gran

¹⁶⁴ Los concursos llamados y sus respectivos jurados fueron: Geografía Regional Argentina: titulares Federico Daus, Alfredo Siragusa y Servando Dozo, suplentes Roberto Combeto y Ricardo Capitanelli; Geografía Humana General: titulares Federico Daus, Roberto Combeto y Zunilda Van Domselaar, suplentes: Servando Dozo y Raúl Rey Balmaceda, Geografía del Hemisferio Occidental I I titulares: David Oteiza, Manuel Palacio, Alfredo Siracusa; suplentes Raúl Rey Balmaceda y Zunilda Van Domselaar;; Climatología: Alfredo Siracusa, David Oteiza y Manuel Palacio suplentes Ricardo Capitanelli y Mariano Zamorano (Res 1085/82)

¹⁶⁵ Raúl Rey Balmaceda (1922-1998) fue vicepresidente de GAEA (1985-88) y presidente en tres períodos (1988-89; 1989-93; 1997-98), investigador del CONICET desde 1975, titular de Geopolítica III en la Escuela Superior de Gendarmería Nacional, académico en la Academia Argentina de Geopolítica y de la Academia Argentina de Asuntos Internacionales. Su tema prioritario fueron los límites y fronteras abordando el laudo por el canal de Beagle, la demarcación de Laguna del Desierto, hielos continentales y soberanía en Atlántico Sur (Cicalese, 2009)

¹⁶⁶ Federico Daus (1904-1988) fue varias veces presidente de GAEA en 1949, entre 1965-1981 y reelecto en 1969, 1973 y 1977. En 1949 fue Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en los setenta recibió el título de doctor *honoris causa* de la UBA, profesor emérito de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de la Escuela de Geografía de la Universidad del Salvador

¹⁶⁷ Servando Dozo (1904-1988) graduado de la UNLP (1947) especializado en Geografía Económica; fue presidente de GAEA en 1981, en la década del 70 fue docente en el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, y en institutos de enseñanza de las fuerzas armadas: la Fuerza Aérea Argentina, el Colegio Militar de la Nación, la Escuela Superior Técnica del Ejército; también fue asesor técnico del CONICET (Cicalese, 2009)

influencia en los 70 y 80. Según Cicalese (2009) esta organización creada en 1922 era la principal institución de la geografía argentina, con una extendida red de filiales que le permitía imponer un canon disciplinar y valores consistentes con su posición política. El mismo autor destaca que la elite dirigente de GAEA cumplió un rol central - a través de discursos, producción de textos y mapas escolares- en la construcción de consenso relativo a la necesidad de crear una “conciencia territorial” y en el emplazamiento de esta noción como objeto legítimo de estudio de la disciplina, a la vez que en un valor a ser inculcado en la sociedad. Durante el régimen militar estos actores -que desde antes ejercían influencia en la educación primaria y secundaria y en la formación docente- se ubicaron en posiciones hegemónicas, de prestigio y autoridad a partir de las cuales extendieron una agenda de enseñanza e investigación que recogía sus temáticas a partir de las hipótesis de conflicto planteadas por las fuerzas armadas. El núcleo duro del programa académico que desarrolló GAEA en el periodo dictatorial – siempre según el autor - articuló contenidos del nacionalismo territorial, el determinismo geográfico de raigambre biológica –ambos con anclaje en el pasado disciplinario- a lo que se sumó la Doctrina de la Seguridad Nacional, acentuando como tópicos centrales los conflictos limítrofes, la geopolítica y lo referido a la soberanía. En una coyuntura histórica signada por conflictos limítrofes (como el del Canal de Beagle) y por la contienda de Malvinas, GAEA se sumó a las posiciones del gobierno y contribuyó con estudios regionales y geopolíticos justificados desde la ciencia geográfica y presentados en nombre de los geógrafos.

Complementario del análisis anterior es el aporte de Rodríguez (2011) quien muestra como los intelectuales nacionalistas participaron durante el proceso militar en el debate educativo, influenciando la orientación curricular que tomaron las disciplinas de la escuela secundaria, en un sentido antimoderno y anticientífico. Refiriéndose en particular a Federico Daus, Raúl Rey Balmaceda y Patricio Randle la autora señala que estos intelectuales nacionalistas suscribían una mirada de la geografía que buscaba

orientar los objetivos de la disciplina hacia la defensa de los intereses territoriales de la nación que consideraban amenazados por los países limítrofes

Volviendo a la UNLP, el papel que la gestión del Rector Gallo le asignó a geógrafos e historiadores puede inferirse a partir del estudio de Iturmendi y Mamblona (2005) quienes citan la Res 1171/79 mediante la cual se creó en la UNLP una comisión con la función de elaborar los contenidos mínimos sobre temas de geopolítica y soberanía nacional que se pretendían incorporar en las asignaturas de los colegios secundarios. En la FaHCE, al rol cumplido por geógrafos e historiadores en acciones de diseminación del nacionalismo territorial lo hemos analizado en el capítulo 2 de nuestro trabajo al caracterizar los grupos que dictaron el curso “Geopolítica del Cono Sur” en la provincia de Buenos Aires (Res 355/1978)

En el caso de los concursos de la Carrera de Filosofía las figuras recurrentes en los jurados fueron Raúl Echauri (Universidad Nacional de Rosario, UCA de Santa Fe)¹⁶⁸, Gastón Terán (Universidad de Buenos Aires, Universidad Católica)¹⁶⁹ y Diego Pro (Universidad de Cuyo)¹⁷⁰, entre otros. También fue convocado para un concurso Manuel Trias (Universidad Nacional del Sur)¹⁷¹. La filiación de todos ellos puede esclarecerse tomando en cuenta su actuación en el Congreso Mundial de Filosofía Cristiana, realizado en Embalse (Córdoba) en octubre 1979 por la Asociación Católica Interamericana de Filosofía (ACIF) y la Sociedad Católica Argentina de Filosofía, auspiciado por el Episcopado argentino y declarado de interés público por el PEN.¹⁷²

¹⁶⁸ Raúl Echauri estuvo nominado como miembro titular para los concursos de Lógica I y Historia de la filosofía medieval y como miembro suplente para el concurso de Gnoseología (Exp 500-34.102/82)

¹⁶⁹ Gastón Terán estuvo nominado como miembro titular para el concurso de Historia de la Filosofía Medieval y como miembro suplente para los concursos de Lógica I y de Estética (Exp 500-34.102/82)

¹⁷⁰ Diego Pro estuvo nominado como miembro titular para el concurso de Ética y como suplente para los concursos de Antropología Filosófica e Historia de la Filosofía Moderna (Exp 500-34.102/82)

¹⁷¹ Manuel Trias, por entonces era Profesor de la cátedra de Estética del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur

¹⁷² Una crónica del Congreso Mundial de Filosofía Cristiana puede verse en el Anuario del Pensamiento Argentino del Instituto de Filosofía de la UNCuyo, Año 1980, Tomo XIII. Otro evento subsiguiente fue el Congreso Nacional de Filosofía realizado en Buenos Aires en octubre de 1980. El presidente de la Comisión organizadora fue Eugenio Pucciarelli y el comité de honor lo integraron Llerena Amadeo, Paolino (Secretario de Estado de Educación), Flores Piran (Subsecretario de Asuntos Universitarios), Lucas Lennon (rector de la UBA); Derisi (Rector UCA) y Berenguer Carisomo (Decano de Filosofía y

Este evento, que contó con la presencia del Ministro Llerena Amadeo y de Jorge Rafael Videla en su inauguración, fue una de las reuniones más importantes de la época, por sus dimensiones y el perfil de los participantes nacionales y extranjeros. Terán y Echaury fueron miembros de la comisión organizadora junto a figuras de la talla de Mons. Octavio Derisi, Mons. Guillermo Blanco y el Rev. Gustavo Ponferrada, mientras que los segundos (Diego Pro y Manuel Trías) fueron ponentes. El *leitmotiv* de este congreso fue la celebración del centenario de la encíclica *aeterni patri*, es decir la filosofía tomista enmarcada en el Concilio Vaticano I (1869) y reunió a figuras prominentes del pensamiento católico mundial y regional¹⁷³

Los preparativos del congreso de filosofía cristiana mostraron el mancomunado esfuerzo de la iglesia y el régimen militar para extender el discurso de la neo-escolástica como fundamento del orden social. La jerarquía eclesiástica entrevistó a Videla a propósito de la organización del evento, reservándole al dictador el discurso de apertura, en el que no dejó de hablar de los valores cristianos y de la filosofía como pilar de la civilización. El contexto de realización del congreso antedicho muestra los vaivenes y contradicciones de una etapa en la cual el régimen hace apuestas para proyectarse históricamente, como las leyes universitaria y de asociaciones profesionales y la presentación de las “bases políticas” en noviembre de 1979 al tiempo que, producto de presiones internacionales, recibe la visita al país de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA, que tendría un fuerte impacto para visibilizar las violaciones a los derechos fundamentales.

En 1980, al realizarse el Tercer Congreso Nacional de Filosofía también sería Videla el encargado del discurso de clausura mostrando nuevamente la intimidad entre el poder militar y un grupo de filósofos. Contemporáneamente al evento, desde su exilio

Letras) entre otros. Para mas detalles véase “La filosofía argentina y sus tareas de legitimación”.En: *Revista Dialéctica*. Año 2010

¹⁷³ Para una análisis de las relaciones entre la dictadura y grupos católicos véase: Rodríguez, L (2010) “ Los católicos y la educación durante la última dictadura. El caso del ministro Juan R. Llerena Amadeo (1978-1981)CF Room V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, 22 al 25 de junio de 2010, UNGS

en Venezuela, Rozitchner en un artículo titulado “Filosofía y terror“ denunciaba los límites impuestos por el poder militar al campo filosófico y, a su vez, la ineludible tarea de revelar las condiciones de terror y muerte. Así, ponía en cuestión la función del filósofo en tal contexto: “*El llamado “filósofo” es un hombre que desde el privilegio de la palabra y de su ubicación institucional debe utilizarlo para ganar a la muerte la vida que su palabra enuncia y que el terror pretende inhibir ...Y si así no lo hace...sería un hombre programado por el sistema represivo para pensar solo lo autorizado a pensar*” (Revista *Dialéctica*, agosto de 2010 Pág. 48)¹⁷⁴

Volviendo a los concursos de la FaHCE, si se focalizan los de la Carrera de Historia se advierten algunas figuras recurrentes: Juan Cuccorese¹⁷⁵, Andrés Allende¹⁷⁶ y Exequiel Ortega¹⁷⁷ entre otros, quienes tenían en común ser miembros de la Academia Nacional de la Historia (en adelante ANH). Esta institución durante la dictadura tuvo una clara posición de legitimación del orden social establecido ante convocatorias que le hiciera el régimen. En efecto, respondiendo a una interpelación del Ministro de Educación para que opinara sobre el proyecto de ley de educación, Enrique Barba, su presidente comprometió a la ANH firmando un dictamen que recomendaba que la educación “*debe proponerse aceptar el orden vigente sustentado en el orden jurídico*” y que la ley en ciernes debería renunciar a la neutralidad ideológica en tanto se trataba de consolidar una determinada concepción de la vida y una definida nacionalidad inserta en la civilización occidental y cristiana. Y agregaba, que no se

¹⁷⁴ “Filosofía y Terror” de Rozitchner fue publicado en Argentina con posterioridad a los hechos en la Revista *Dialéctica* Año 2 N° 3 -4, de octubre de 1993. La misma revista republicó el número antes citado en 2010 en carácter de Ficha-memoria crítica del 3° Congreso Nacional de Filosofía de 1980 a 30 años de su realización.

¹⁷⁵ Juan Cuccorese fue nominado para los siguientes concursos de la carrera de Historia: Introducción a la Historia, Historia General I; Historia General V; Historia General VI; Historia Argentina General; Historia Argentina I, Historia del Arte, Historia del libro y de las bibliotecas.

¹⁷⁶ Andrés Allende fue nominado como jurado titular para los concursos de Historia argentina general ,Historia argentina I (1776-1852), Introducción a la historia y Teoría de la historia y técnica de la investigación, como suplente para los concursos de Historia general I (siglo XX) (Exp 34.102/82)

¹⁷⁷ Exequiel Ortega fue nominado como miembro titular del jurado para los concursos de Historia General VI (siglo XX), Historia argentina general, Historia argentina I (1776-1852), Introducción a la historia, Historia general V (siglo XIX), como miembro suplente para los concursos de Historia del Arte e Historia General I (Oriente) (Exp. 34.102/82) Consta que no integró finalmente el jurado de Historia del arte ni el de Introducción a la Historia cuyas comisiones fueron modificadas (Exp 34.102/82-foja 157- 158)

debía permitir el uso de la cátedra “*para inculcar versiones antojadizas que deformen nuestro pasado poniendo la historia al servicio de las doctrinas políticas contrarias a nuestras esencias nacionales*” (*La Nación*, 4/6/80 y *Clarín* 17/8/85)

La postura antedicha no sorprende viniendo de una institución que desde sus orígenes favoreció la hegemonía de una corriente historiográfica que era funcional a los sectores dominantes. Así, esta institución fue el punto de confluencia de historiadores de orientación liberal- conservadora que cimentaron con su producción intelectual los mitos y figuras del relato oficial. Desde que la Junta de Historia y Numismática Americana- creada en 1893 y de la que Mitre fue primer presidente- se transformó en la ANH (1938) se estrechó su relación con el Estado y su rol, que articuló con el Ministerio de Instrucción Pública y con medios de comunicación. Durante la gestión de Levene (1927-1952) se impulsó la Comisión Nacional de Museos y la edición de la Historia de la Nación Argentina, obra en 10 tomos de la que se nutrieron los textos escolares y las efemérides para solventar la historia oficial. Desde 1976 en adelante la ANH estuvo presidida por Enrique Barba, discípulo de Levene y adoptó la posición referida más arriba. Tal postura de la ANH mereció, a los pocos meses, la reacción de un grupo de escritores e historiadores que entendían que así se comprometía la credibilidad, prestigio y autonomía de las academias nacionales, además de lesionar a la docencia argentina y a los derechos humanos. La discusión no se saldó y se renovó en 1985, retomada por intelectuales que le objetaron a Barba que cuando la entidad sostenía que la educación debía aceptar el orden vigente, implícitamente estaba convocando a la docencia argentina a aceptar la Doctrina de la Seguridad Nacional” (*La Nación* 17/8/85)¹⁷⁸

Volviendo a la FaHCE, en el caso de los jurados designados en concursos de Ciencias de la Educación, sobresalen figuras que remiten al grupo Bruera, el primer Ministro de Educación de la dictadura, de filiación católica tradicionalista. En efecto,

¹⁷⁸Los firmantes del reclamo a Barba fueron Fermín Chávez, Leonardo Paso, David Viñas, Mario Rappoport Martha Bonaudo, León Pomer y adhirieron otras personalidades como Cecilia Braslavsky, Guillermo Madrazo, Noe Jitrick, José Westercamp y Ernesto Saguier .

entre ellos se destaca Julio González Rivero - sobre quien volveremos en próximos apartados - que pertenecía al Instituto de Investigaciones Educativas de la UBA y también la figura de William Darós – quien fue nominado pero no hizo efectiva su participación - Como bien ha señalado Kaufmann (2003) la efectivización del proyecto autoritario en la universidad no sólo requería de funcionarios con afinidad ideológica al régimen en tareas de organización y coordinación de los intereses hegemónicos sino, además, una dinámica corporativa interna conducente a solventar vínculos de participación activa, lealtad y solidaridad entre sus integrantes.

2.3 Algunos matices en el comportamiento y actitudes de los actores.

Parecía plausible pensar en la disposición de los docentes a participar como jurados, teniendo en cuenta la confirmación de concursos, nombramiento de profesores extraordinarios y el reparto de puestos de conducción y dedicaciones exclusivas realizados por el régimen que, a la vez que les aseguraban a estos profesores ciertas cotas de poder, los comprometían en la aplicación de las políticas del régimen. No obstante, cierto grado de renuencia a participar jalonaría la implementación de la *normalización* en la FaHCE materializada en 26 renunciaciones de jurados de los 50 concursos. En algunos casos, se renunciaba a una de varias comisiones aceptando participar en las que se consideraba idóneo, en otros se declinaba a todas, aunque cuidándose de agradecer el honor de haber sido nominado.

Entre las razones esgrimidas para excusarse había quienes planteaban que la materia no era de su competencia, ni poseían publicaciones en la especialidad; argumentos que contradecían las resoluciones que los designaban, que justificaban la elección en sus antecedentes académicos y científicos. Otro grupo de argumentaciones para rehusarse planteaba que integraban numerosos jurados en la UNLP y en otras universidades y razones más difusas como problemas de salud y falta de tiempo. Algunos casos dan cuenta del procedimiento compulsivo utilizado para integrar los jurados. Juan Cuccorese – docente del Departamento de Historia y que fue miembro del Consejo Asesor del Decano Argerami- al notificarse de su designación como jurado

(titular o suplente) en catorce (14) concursos, dio su conformidad para intervenir en seis pertenecientes al Departamento de Historia y declinó participar en los de Bibliotecología y Filosofía. Si bien adujo razones privadas es significativo que hiciera explícito que ya integraba otras comisiones asesoras en la UNLP y en la UBA previa invitación y consulta y que, en el caso de la FaHCE, le habían comunicado los nombramientos (Exp. 500-34.015/82, foja 126-127) ¹⁷⁹

Estos comportamientos muestran las mediaciones introducidas por los actores y, en términos prácticos, contribuyeron a retardar la implementación del cronograma de concursos. Las variaciones en las actitudes pueden explicarse por diferencias de criterio pero también podría deberse a conductas estratégicas para despegarse del régimen en momentos de predominio de una sensibilidad crítica. Por cierto, no deberían descartarse las renuencias a participar que no se asientan en cuestionamientos, ya sea en todo o en parte, a la política normalizadora sino, más bien, en asuntos o conflictos de índole interpersonal o institucional de carácter doméstico.

Llegados a este punto es oportuno citar los argumentos de Molinero e Ysas (1998) y de Calvo Vicente (1995) en cuanto a considerar la aceptación o rechazo como procesos móviles, cambiantes y sensibles a transformaciones políticas y económicas, así como a la efectividad de las estrategias aplicadas para la formación del consenso. Tomar en cuenta esta dinámica es relevante pues permite ver que los comportamientos de sectores que apoyaron al régimen pueden fluctuar desde estadios iniciales de aprobación a conductas de oposición en otras etapas o bien evolucionar hacia una aprobación parcial que coexiste con el consentimiento parcial.

Hasta aquí, hemos esbozado un panorama general del diseño de la política de concursos de la FaHCE. En el apartado siguiente nos proponemos hacer un análisis de

¹⁷⁹ Los llamados a concurso para los que fue nominado originalmente Juan Cuccorese fueron Introducción a la Historia, Historia General I; Historia General V; Historia General VI; Historia Argentina General; Historia Argentina I, Historia del Arte, Historia del libro y de las bibliotecas, Materiales audiovisuales; Reproducción documentaria; Catalogación I; Catalogación II; Clasificación I; Introducción a la Ciencias de la Información (Exp. 500-34.015/82, fojas 126-127))

casos de concursos sustanciados en el DCE con el fin de conocer las particularidades del desarrollo práctico y los efectos de esta política

3. Los concursos de la ley 22.207 en el Departamento de Ciencias de la Educación.

Análisis de casos

3.1 Generalidades

El DCE incluía distintas carreras: a) Profesorado en Ciencias de la Educación; b) Profesorados de correlación (Prof. en Ciencias Biológicas, Prof. en Físico-matemáticas y Prof. en Química y Física), y c) Profesorados vinculados a especialidades profesionales (Prof. de Ciencias Económicas, Prof. de Ciencias Jurídicas y Prof. de Ciencias Médicas) Los profesorados agrupados en los puntos b y c tenían una gestión curricular compartida entre varias Facultades (FaHCE, Ciencias Exactas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Naturales y Ciencias Médicas). Tomando en cuenta datos de 1978 los alumnos activos para todas esas carreras eran 206, de los cuales 152 pertenecían al profesorado en Ciencias de la Educación (Nota N° 502-3/11/78 Sec Acad - FaHCE)

El DCE fue conducido por Carolita Sierra entre agosto de 1978 y diciembre de 1983, quién gestionó la implementación de los concursos y fue jurado en la mitad de ellos. Esta Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación y Dra. en Ciencias de la Educación de la UNLP fue también Directora del Instituto de Investigaciones Educativas entre el 1/12/1982 y el 1/4/1985. La nombrada había ingresado como docente a la Facultad en 1946 y fue separada de su cátedra en 1955 siendo reintegrada *ad honorem* como Prof. Adjunta en Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía en diciembre de 1973 en el marco de una Ley que reincorporó a cesanteados entre 1955-1973. Su reingreso efectivo a la FaHCE se produjo en marzo de 1975 a la cátedra antes mencionada y su concurso (ganado en 1947) fue confirmado por la dictadura militar en 1977 en el marco de la Ley 21.536. Ya durante la dictadura militar, de acuerdo a Kaufmann (2001) Sierra formó parte de la Comisión Asesora en Ciencias

de la Educación que tenía la función de recomendar al CONICET las políticas a seguir para formar y consolidar grupos de investigación.

El DCE, a través de la docencia, el asesoramiento y la investigación tenía proyección hacia el interior y exterior de la FaHCE. Como vimos en el capítulo 2, algunos de sus docentes formaban parte de organismos centralizados de la UNLP cuyas políticas se irradiaban hacia toda la Universidad. Por ejemplo, la Coordinación de Orientación Educativa y Seguimiento encargada de la orientación vocacional en escuelas medias de la UNLP y de La Plata y del ingreso; la Comisión Asesora de Enseñanza Media y Primaria que integrada el Decano, el Secretario Académico de la UNLP y el coordinador de Orientación Educativa, o el Instituto de Investigaciones Educativas creado para promover la interacción entre las distintas facultades incluyendo las escuelas de la universidad.(Res Rector 1321/81).

Después de la breve caracterización precedente podrán comprenderse mejor los alcances que tuvo la implementación de la política *normalizadora* en este ámbito, donde se llamaron a concurso 6 cargos docentes. En el siguiente cuadro se muestran detalles de los jurados y resultados, previo a su análisis caso por caso

Cuadro N° 5 Concursos del DCE: cátedras, jurados y resultados

CATEDRA	JURADO				ASPIRANTES	RESULTADO
	Nombre	Universidad	Membresías/grupos	Cargos gestión /asesoría		
Lógica y Metodología.	M. Juanes	UNLP	s/d	cargo de asesoría	2	convalidación docente a cargo
Investigación educativa	J González Rivero	UBA	IIE- UBA Com Cs Educ CONICET	cargo de gestión		
	Luis Dozo	UNSur	Soc de Filosofía de B Blanca	cargo de asesoría		
Didáctica de Enseñanza	Carolita Sierra	UNLP	Com Cs Educ CONICET	cargo de gestión	2	Ganador externo

media y Superior	J González Rivero	UBA	IIE- UBA- Com Cs Educ CONICET	cargo de gestión		
	N Mazarello	UNLP	s/d	s/d		
Psicología Evolutiva	M Juanes	UNLP	s/d	cargo de asesoría	4	Convalidación docente a cargo
	E Osola	UNSL	s/d	s/d		
	F Curcio	UNLP		s/d		
Didáctica Esp. y Practica de Enseñanza de Química	C Sierra	UNLP	Com Cs Educ CONICET	cargo de gestión	1	Desierto
	A Loedel	UNLP	s/d	cargo de asesoría		
	L Cascarini	UNLP	s/d	s/d		
Enseñanza de Ciencias Físico-matemáticas	C Sierra	UNLP	Com Cs Educ CONICET	cargo de gestión	1	Convalidación docente a cargo
	A Loedel	UNLP	s/d	cargo de asesoría		
	A Buenaventura Moco-roa	UNLP	s/d	cargo de asesoría		
Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza en Ciencias Biológicas	C Sierra	UNLP	Com Cs Educ CONICET	cargo de gestión	1	Convalidación docente a cargo
	R Ronderos	UNLP	Fed Argentina Cardiología	s/d		
	M Niveiro	UNLP	Asoc Rioplatense de Medicina	s/d		

NOTA: los datos vertidos en la cuarta columna del rubro “Jurados “, refieren a cargos ocupados entre 1976-1983

Como ya vimos en este capítulo, los criterios para definir los concursos que se llamarían no fueron explicitados, más allá de la “conveniencia” y “necesidad” aludida por el Rector. El Decano de la FaHCE, a su turno, dejó implícitos los fundamentos de

sus decisiones, no obstante el cruce de fuentes y el análisis de la política institucional permite formular algunas conjeturas. Los seis concursos llamados en el DCE corresponden en un 50% a los Profesorados de Correlación y en otro 50 % a la Carrera de Ciencias de la Educación. Con referencia a ésta última, el llamado incluye un curso “puro” de la carrera y dos cursos que, perteneciendo al Plan de Estudios de Ciencias de la Educación, se dictaban también para otros profesorados. Las cátedras de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza, constituyeron un foco de atención desde los albores del régimen militar y, en razón de ello, no es sorprendente que se hayan llamado concursos en tal área. Su centralidad como ámbitos de control de estudiantes se evidenció ya en 1976 - como vimos en el capítulo 1 – mediante la creación de una Comisión Especial para adecuar la reglamentación de la Práctica de la Enseñanza que buscó uniformizar las prácticas (Res 123-11/5/76- Res 94-12/4/77). La voluntad de incidir en estos ámbitos continuó en 1977 con la confirmación de concursos que dieron estabilidad a los docentes de las Prácticas de la Enseñanza en Inglés, en Ciencias de la Educación, en Físico- Matemática, en Geografía, en Historia e Instrucción Cívica y en Filosofía. Ya desde la época del tercer gobierno peronista el área de Prácticas de la Enseñanza estaba sujeta a una coordinación general desde el DCE, a cargo de Martiniano Juanes. Así pues, no parece muy desacertado hipotetizar que la medida de llamar a concurso en tal área venía a completar un proceso de *normalización* de un área cuyo control mereció suma atención.

Más complejo es plantear hipótesis acerca de la selección de los restantes concursos del DCE. No obstante, consideramos que estas convocatorias no pueden disociarse –aunque no se trate de una dimensión que abordemos en nuestro trabajo – de la estrategia de definición de saberes legítimos para la Carrera de Ciencias de la Educación y las restantes carreras del DCE, expresadas en intentos de reformas de planes de estudios. Entendemos que la aprobación de nuevos planes de estudios y la política de *normalización* de los planteles docentes impulsada a través de la ley 22.207 tienen su punto de articulación en la búsqueda de institucionalización del proyecto

educativo autoritario. En esta perspectiva, la represión/expropiación de discursos pedagógicos progresistas, materializada a través de la violencia y de las purgas docentes, puede ser leída como la primera aproximación de un proyecto que buscaba reestructurar la formación, instalando una base discursiva funcional al orden conservador. La sustitución de un amplio abanico de ideas político-pedagógicas por un pensamiento que absolutizaba valores (“pedagogías restrictivas” en la terminología de Southwell, 2003) es decir, el ejercicio del poder por medios discursivos, requería del desarrollo de políticas *normalizadoras* de carácter mas permanentes para incluir/excluir actores y discursos.

La implementación de la *normalización* en el DCE muestra gran eficiencia ya que se sustanciaron todos los concursos llamados entre fines de 1982 y fines de 1983. Al armar los jurados se maximizó el uso de los cargos docentes confirmados entre 1977 y 1978 (que eran 6) para cubrir distintas comisiones asesoras renunciando, en muchos casos, al criterio de idoneidad y especificidad disciplinar. Así, Néstor Mazzarello, por entonces Prof. de Didáctica General fue designado (como titular o suplente) en seis de los concursos llamados; Carolita Sierra, por entonces Prof. de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Filosofía (además de Directora del DCE) fue propuesta como jurado de 4 concursos en áreas de Didáctica Especial que no se correspondían con su especialidad; Martiniano Juanes, (profesor de Pedagogía y de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza) fue designado en 3 concursos, Celia Garritano, (Prof. del Didáctica de la Enseñanza Pre -Primaria y Primaria) fue propuesta como jurado en 3 concursos en áreas de Investigación Educativa y Educación Física aunque no haría efectiva su participación.¹⁸⁰ Otra docente, Alba Loedel, (Adjunta de Práctica de la Enseñanza en Físico-matemática) fue designada para dos concursos, uno de ellos no coincidente con su especialidad.

¹⁸⁰ Celia Garritano renunció a integrar las 3 comisiones asesoras en las que fue designada invocando problemas de salud y fue reemplazada en todas (Res 429 del 29/10/82)

Si se analizan los jurados externos a la Unidad Académica se puede trazar una diferencia entre los concursos de la carrera de Ciencias de la Educación y otros profesorado y los correspondientes a profesorado de correlación. En el primer caso, se buscaron jurados en las Universidades de Buenos Aires, San Luis, del Sur, Tucumán y Jujuy. Como ya planteamos en apartados anteriores, varios de los actores convocados se identifican con determinados grupos de elite de filiación católica tradicional que tuvieron protagonismo en esta etapa. En el segundo caso, los concursos se sustanciaron con jurados internos a la UNLP, colectados en la FaHCE y en otras Facultades con las que se co-gestionaban las carreras (Facultades de Ciencias Médicas, de Ciencias Exactas, de Ciencias Naturales). Volveremos sobre los rasgos de los actores cuando examinemos cada concurso en particular.

La sustanciación de los concursos en el DCE se caracterizó por tener pocas renuncias de jurados las que estuvieron concentradas en dos cátedras (Psicología Evolutiva y Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Química). Los renunciantes fueron dos docentes locales, Eugenio Puciarelli, nominado para numerosos concursos en otros departamentos y Celia Garritano quien declinó participar en todos los concursos en los que fue designada. Otra de las renuncias es de un jurado externo a la Unidad Académica, pero perteneciente a la UNLP, la Dra. Nelly Placeres. También hemos constatado que no participó William Darós que había sido designado en dos comisiones asesoras de concursos del DCE (Res 1085-20/9/82).

Hasta aquí hemos intentado mostrar los alcances de la política de “normalización” en el DCE en términos generales; en lo que sigue analizaremos cada uno de los concursos efectuados y sus resultados. Las dimensiones que consideramos relevantes quedan planteadas en los siguientes interrogantes: ¿Cuál era la trama de relaciones y grupos de soporte de la política de “normalización” autoritaria? ¿Qué adscripciones ideológicas y científicas tenían los jurados? ¿Cuál era la trayectoria académica que se consideraba legítima para acceder a los cargos? ¿Qué referenciación en grupos y sectores ideológicos exhibían los postulantes que resultaron ganadores de

los cargos? ¿Qué funciones en el dispositivo de enseñanza venía a satisfacer la selección de estos docentes? ¿Qué efectos político-pedagógicos proyectaron estos concursos en la normalización democrática de la carrera?¹⁸¹

3.2 El concurso de Lógica y Metodología de la Investigación Educativa

En esta cátedra, del cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación, se llamó a concurso un cargo de Prof. Titular y se presentaron dos postulantes: David Sussel y Domingo Di Luca, quien por entonces ocupaba la cátedra y sería el ganador. El mencionado en primer término era Licenciado en Psicología de la UBA y fue excluido porque el jurado consideró que no tenía antecedentes suficientes.

La Comisión Asesora se integraba con un jurado interno, Martiniano Juanes¹⁸² y dos externos, Julio González Rivero¹⁸³ y Luís Adolfo Dozo¹⁸⁴. Sus perfiles académicos, consignados en notas al pie, permiten ver la urdimbre de relaciones tras estas individualidades, en el marco de instituciones como el Instituto de Investigaciones

¹⁸¹ Ha sido muy inspirador para nuestra indagación y para generar interrogantes el trabajo de NEIBURG (1998) que analiza el rol de los concursos docentes en la des-peronización de la universidad durante Revolución Libertadora. Si bien se trata de otro periodo histórico, su estudio muestra la funcionalidad de este mecanismo para desarrollar procesos de selección social y batallas entre intelectuales en coyunturas de cambio político.

¹⁸² Martiniano Juanes, Titular de Pedagogía y adjunto de Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación, cargos confirmados por ley 21.536/77. Había sido reintegrado simbólicamente a la UNLP por Ley 20508/73 y su Decreto 1171/73 que reincorporó a cesanteados entre 1955-1973 y reingresó efectivamente en 1975, durante la gestión Ivannisevich. En agosto de 1983, sería designado profesor extraordinario consulto (Res N° 812/83). Véase el capítulo 1 para más datos

¹⁸³ Julio González Rivero, fue Director del Dpto. de Ciencias de la Educación de la UBA en 1972, integraba el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) de esa universidad. Su apoyo a la reforma educativa de Astigueta (Ministro de educación de Onganía) se expresó en un artículo que puede verse en VILLARVERDE, A *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires, Humanitas, 1971. Según KAUFMANN (2001) era miembro de la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación del CONICET, al igual que la directora del DCE Carolita Sierra.

¹⁸⁴ Luis Adolfo Dozo, Prof. en Filosofía y Pedagogía, egresado de la UNLP (1956) Era titular de Pedagogía General y Didáctica General en la Nacional del Sur donde trabajaba desde los años 60. Desde 1976 fue miembro del consejo asesor del Depto de Ciencias Sociales, coordinador del área de Cs de la Educación y entre 1977 y 1979 coordinador de cursos de la ingreso de la UNSur. Fue interventor del Consejo Provincial de Educación de Río Negro en 1977. Fue jurado de concursos en la Universidad Nacional del Nordeste (1982) y en la UNSur (1983) Autor de libros y artículos sobre el pragmatismo de Dewey, el positivismo argentino, publicaba en la revista del Departamento de Filosofía de la UNCuyo donde estaban establecidos conocidos filósofos neo-tomistas como Juan Sepich y Diego Pro.

Educativas (IIE), liderado por pedagogos católicos que dieron apoyo activo al régimen aportando funcionarios a la burocracia educativa y extendiendo un discurso pedagógico restrictivo. También los temas y ámbitos de publicación de algunos de ellos muestran las relaciones con universidades con fuerte arraigo del neo-tomismo.

La biografía académica del postulante, Domingo Di Luca, Profesor en Filosofía egresado de la FaHCE, (por entonces de 55 años) permite ver una trayectoria que discurrió por fuera de la universidad pública desde su graduación hasta 1974.¹⁸⁵ Era un hombre que tenía estrechos lazos con la Iglesia expresados en su desempeño como Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de La Plata (UCALP) entre 1973-1976. Esta institución, desde sus orígenes (1964) tuvo como rector a Monseñor Antonio Plaza, arzobispo de La Plata quien llegó a ser Gran Canciller, cargo que le reservaba la potestad de designar y remover al rector y los decanos (Baruch Bertocchi, 1987)¹⁸⁶.

El ingreso de Di Luca a la FaHCE se da en momentos de marcado predominio de sectores de derecha, que ganaron espacio en la universidad a partir de la gestión Ivanissevich y es contemporáneo de una de las purgas docentes a la que nos referimos en el capítulo 1. Así, este profesor pudo ocupar el cargo de Titular de Metodología de la Investigación Educativa, en agosto de 1975, el de titular de Antropología Cultural desde fines de 1975 y hasta 1978, (cátedra a cargo de Mario Margulis y Hebe Tizio en los años previos) y, ya en dictadura, el de adjunto de Cultura Medieval y Lectura y Comentario de Textos Filosóficos II (Departamento de Filosofía), en la que llegó a titular y permaneció hasta 1985. Además del cúmulo de cátedras, entre 1979 y 1982

¹⁸⁵ Durante los años 60 y hasta 1973 Di Luca fue docente, directivo y asesor en la enseñanza media de la Pcia. de Bs. As. particularmente en establecimientos confesionales (Instituto Paula Robles y San Cayetano, ambos de Dolores; Instituto Terrero de La Plata, Seminario Mayor de La Plata, Instituto Arzobispo Juan Chimento). También fue asesor de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 1974 y 1975 (Exp. 500-34.022/82)

¹⁸⁶ La ideología pedagógica que orientaba los estudios de la Universidad Católica Argentina era la educación personalizada de Víctor García Hoz, tal como reconoce Monseñor Dr. G Blanco, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA en el prólogo al libro de autoría del pedagogo español: GARCÍA HOZ, V *La universidad: su misión, su poder*. Buenos Aires, editorial Docencia, 1979.

sería Coordinador del Departamento de Orientación Educativa y Seguimiento de la UNLP e integrante de la Comisión Asesora de Enseñanza Media y Primaria de la misma institución en 1980

El perfil ideológico de Di Luca puede calibrarse a través de su participación en el Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (San Luis, 1978) donde representó a la FaHCE y expuso un trabajo sobre “Fundamentos Antropológicos de la educación”. Como se vio en el capítulo 1, este evento fue un ámbito de construcción de consenso en torno a la filosofía idealista y el espiritualismo católico como fundamentos de la educación ¹⁸⁷ El *curriculum vitae* de Di Luca también consignaba su participación en el Congreso Mundial de Filosofía Cristiana (Córdoba, 1979), una ponencia en un congreso, una reseña en la revista de la UNLP y cuatro trabajos inéditos sobre pedagogía, epistemología y metodología de la investigación.

Si se examina la impugnación del concurso, realizada en 1984, se puede ver que la comisión revisora de la FaHCE planteó la contradicción que suponía que el ganador de un concurso de Lógica y Metodología de la Investigación no registrara ningún antecedente en el ítem “Trabajos de investigación“(Actas CSP 19/2/85: 80).

La valoración que hizo el jurado de la clase pública, que versó sobre “Técnicas para investigar las características del grupo escolar” se limita a plantear que el desempeño del concursante fue “solvente” y que “.. *puso de manifiesto conocimientos teóricos válidos sobre la problemática de la investigación realizando la exposición fundamentada de un marco teórico para derivar su pensamiento a la enunciación de un esquema de aplicación al contenido objeto de su clase ...*” (Exp. 500-34022/82)

Así pues, este concurso venía a dar legitimidad a un agente que, de no mediar la escalada de la derecha primero y el proceso militar después, probablemente no hubiera accedido a la FaHCE. Visto en términos de responsabilidad y de colaboración con la

¹⁸⁷ Para el análisis de este evento véase AUDEUT, C; CARREÑO, N; COMETTA, A; CLAVIJO, M “La memoria cautiva. El caso de la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura”. En: KAUFMANN, C (dir) *Dictadura y educación* Tomo 2, 2003, op cit

reorganización autoritaria de la universidad, el rol de funcionario de Di Luca permite ubicarlo como integrante de un grupo de sostén del proyecto autoritario. Atendiendo al perfil ideológico del ganador los resultados del concurso son consistentes con lo que Kaufmann (1999) ha definido como nota sobresaliente del proyecto autoritario que es la definición de una única pedagogía viable (la unicidad pedagógica), aquella que se afirma en la imposición de principios dogmáticos y doctrinarios desconsiderando las condiciones sociales de la educación.

3.3 El concurso de Didáctica de la Enseñanza Media y Superior

En esta cátedra masiva - dictada para la Carrera de Ciencias de la Educación, para otros 10 profesorados y para profesionales de otras Facultades que cursaban la carrera docente- se llamó a concurso un cargo de Profesor Adjunto Simple, que era el máximo de la planta funcional.

Se presentaron dos postulantes: Susana N Contino y María del Carmen Mastropierro. Contino era Profesora en Ciencias de la Educación, Lic. y Prof. en Psicología y se desempeñaba como adjunta de la cátedra, en la que había empezado como ayudante en 1971, ascendido a JTP en 1979 y a adjunto en abril de 1981.¹⁸⁸ La otra postulante era María del Carmen Mastropierro, por entonces de 42 años de edad, quien a la postre resultaría ganadora.

La Comisión Asesora estaba compuesta por dos jurados internos, Néstor Mazzarello¹⁸⁹ y Carolita Sierra¹⁹⁰ y uno externo, Julio González Rivero, de quien ya hemos hablado en el concurso previo. Los dos últimos estaban vinculados por su común pertenencia a la Comisión Asesora de Ciencias de la Educación del CONICET desde

¹⁸⁸ Susana Contino era miembro de comisiones institucionales y fue representante de la FaHCE en algunos eventos. Su carrera tenía una marcada orientación hacia la Pedagogía Especial y la mayoría de sus antecedentes procedían de Institutos de Formación Docente y de un cargo de supervisión en la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁸⁹ Néstor Mazarello Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación egresado de la UNLP .Inició su carrera en la FaHCE durante el primer peronismo, llegando a ser Secretario de la Unidad Académica en 1955 y limitado ese mismo año. Desde 1964 era titular de Didáctica General y tuvo continuidad Según Silber y otros (2006) Mazzarello en el programa de este profesor desde 1978 se destacaban autores como Víctor García Hoz, representante de la teoría personalista de la educación.

¹⁹⁰ El perfil de Carolita Sierra puede verse en el apartado 4.1 de este capítulo.

la cual tenían injerencia en la extensión de líneas doctrinarias afines al régimen como vimos en el capítulo 2.

María del Carmen Mastropierro era Profesora en Ciencias de la Educación (UBA, 1961) y Doctora en Psicología (Univ. de Belgrano, 1978). Tenía desempeño docente en distintas universidades públicas (Tucumán, Lujan, UBA, Lomas de Zamora) y privadas (Católica, J. Kennedy, U del Salvador, Morón) y antecedentes en la materia objeto de concurso desde 1976 en adelante en otras universidades.¹⁹¹ Acreditaba experiencia en investigación, era coautora de 3 libros, autora de otros tantos artículos en revistas y de tiras didácticas audiovisuales. Su *curriculum* era, a todas luces, muy superior al de su oponente. Empero, a nuestro modo de ver, su capital social más valioso no devenía tanto del volumen de antecedentes sino de la configuración de su trayectoria académica. En efecto, uno de los elementos que el jurado destaca para marcar la diferencia con la otra aspirante es *“la jerarquía de las instituciones y de los responsables de (los) cursos realizados”*, entre ellos *“ocho cursos de especialización, señalándose solo aquellos que, a juicio del jurado, son más representativos”* (Exp. 500-34044/82, fs. 84) Si bien el dictamen no los menciona el *curriculum* de la aspirante consigna la realización de una serie de cursos que dio Víctor García Hoz. El lazo académico entre Mastropierro y el más genuino representante hispano del personalismo - pedagogía oficial del régimen militar según varios investigadores- había empezado en 1960 cuando ella fue su ayudante en el Intituto Bernasconi.¹⁹²

Otro elemento destacado por el jurado era la jerarquía de las instituciones donde la postulante tenía actualización profesional y, aunque no hay mención a ninguna sí

¹⁹¹ Adjunta de Didáctica en la carrera Psicología UBA, desde 1976, adjunta de Didáctica de Nivel Medio desde 1980 y titular de Didáctica de la Enseñanza Superior en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora desde 1982. Poseía antecedentes de docencia en el nivel medio y superior no universitario (Institutos Bernasconi, Mariano Acosta, Escuelas normales e ISFD) y en instituciones educativas confesionales (Inst. Agustiniانو S Andrés, Inst. Verbo Divino de R Calzada, Inst. Pedro Póveda de V López, Colegio San V de Paul)

¹⁹² En 1966, 1979 y 1981 en el *curriculum* se menciona la realización de cursos sobre educación personalizada, el proyecto educativo y la calidad de la educación a cargo de VG Hoz. Es posible pensar que este lazo con el pedagogo español le abrió a Mastropierro el acceso a becas para realizar estancias en diversos centros regionales de investigación (Brasil, Venezuela, México y Perú) que consignaba en su CV.

consignan algunos eventos, que son indicio de que los aprecian particularmente, a saber “La formación del docente argentino” (Tucumán, 1975) y el “2º Simposio de Enseñanza en las Fuerzas Armadas” (1979). Esto nos introduce en otro rasgo del perfil de Mastropierro que es la inserción profesional en instituciones educativas castrenses. En efecto, fue pedagoga del gabinete psicopedagógico de la Escuela de Mecánica de la Armada (entre 1969 y 1978), jefe de gabinete psicopedagógico de la Escuela Nacional de Aviación Civil de la aeronáutica (entre 1966 y 1969), docente de la misma escuela, asesora de la Dirección Nacional de Aviación Civil (1970-1972).¹⁹³

De este modo, es posible conjeturar que la trama de relaciones intelectuales e institucionales que dejaba entrever el *curriculum vitae* de la postulante debe haber sido un factor de peso para inclinar el resultado a favor de Mastropierro, desplazando a quien se desempeñaba en la cátedra. La valoración de la clase pública plantea que existió una significativa diferencia a favor de Mastropierro, sin ofrecer ningún elemento comparativo que permita juzgar la validez de tal aseveración y recomienda su designación.

La Prof. Contino quedó incluida en el orden de méritos en segundo lugar. En una entrevista reveló entretelones posteriores al concurso que son interesantes de comentar pues quien fuera miembro del jurado (a su vez Directora del DCE) tomó una decisión que afectó su continuidad en el curso¹⁹⁴

“... Se hace el concurso y salí segunda. La profesora que ganó me pidió como Jefe de Trabajos Prácticos pero Carolita (se refiere a la Jefa del Departamento) me hizo una jugada (...) cuando yo me hice cargo de la cátedra me hizo firmar la renuncia al cargo de jefe de trabajos prácticos y después hizo valer eso porque ella no quería que yo estuviera.”

¹⁹³ En el marco de su trabajo en instituciones educativas militares se destaca la asistencia de Mastropierro a las 1ª, 2ª y 3ª Jornadas Pedagógicas de la ESMA, su designación por el Comando en Jefe de la Armada para asistir a las Jornadas Olivetti (1970), Jornadas Pedagógicas en los Liceos Navales Storni (Posadas, 1977) y Gurruchaga (Salta, 1978)

¹⁹⁴ Entrevista realizada el 31 de mayo de 2011

3.4 El concurso de Psicología Evolutiva

En Psicología Evolutiva se llamó un concurso un cargo de Titular simple. La cátedra en los primeros 70 estuvo a cargo de Beatriz P. de Nassif, cesanteada en diciembre de 1974; desde 1977 quedó a cargo de Celia Paladino. Se dictaba para los profesorado de Ciencias de la Educación, Educación Física, Ciencias Jurídicas, Ciencias Médicas, Ciencias Económicas, Físico-química, Físico-matemática y Bellas Artes.

La Comisión Asesora se conformó con un jurado externo, Elena Ossola¹⁹⁵, otro de la UNLP, Francisco Curcio¹⁹⁶, cuyos datos se ven en notas al pie y, Martiniano Juanes por la FaHCE. La presencia de Ozola, de la Universidad Nacional de San Luis (en adelante UNSL), muestra el vínculo de la FaHCE con un espacio académico que tuvo una posición activa de apoyo al régimen, según vimos en el capítulo 2 al referirnos a la organización de eventos para extender discursos pedagógicos trascendentalistas. La nombrada era la única especializada en el área y, a su vez, era la esposa del académico Plácido Horas, quien fue Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSL en los primeros meses del golpe de Estado y poco después Secretario Académico y de Planificación de esa casa de estudios. Un estudio de Klappenbach, H;Marincevic,J; Arias ,G y Berazain, O (1995) sobre la UNSL destaca que la exoneración u obligación a renunciar fue predominante entre 1976-1980 y que fueron cesanteados casi todos los docentes chilenos acogidos después del golpe de Estado que derrocó a Allende. Volviendo al jurado, la presencia de un neurólogo como Curcio muestra la orientación biologicista y la de Juanes, un polivalente que cubrió varios concursos, completa el círculo de la despreocupación por la idoneidad al conformar las comisiones.

¹⁹⁵ Elena Ossola, Dra. en Psicología, era titular de cátedra Niñez y adolescencia de la Universidad Nacional de San Luis. Piñeda (2009) la menciona entre los directores de proyectos de la Secretaría de CyT de la UNSL (creada en 1976) Osola y Horas habían publicado un artículo sobre inteligencia y rendimiento en el IIE-UBA en 1977

¹⁹⁶ Francisco Curcio era médico graduado en la UNLP (1938). Fue titular de Neurología de la Facultad de Medicina entre 1966-1978, Jefe del servicio de Neurología del Hospital Neuro-psiquiátrico Alejandro Korn de M. Romero, desde los cincuenta y uno de los referentes centrales de la neurología platense.

Al concurso se inscribieron: 1) David Susel, 2) Elsa B. Muradore, 3) Enrique Idiart y 4) Celia Paladino. A la clase pública, se presentaron sólo tres de ellos y el concurso se dirimió entre los dos últimos, resultando ganadora Paladino, que estaba a cargo de la cátedra.¹⁹⁷

Paladino, por entonces de 35 años, presentó un *curriculum vitae* de seis páginas en el cual consignaba el título de Psicología Clínica de la UNLP (1970), los cargos de Jefe del Departamento de Psicología de la FaHCE desde 1977, titular de Psicología de la Niñez y de la Adolescencia desde 1977 (después denominada Psicología Evolutiva) y adjunto de Psicología I desde 1975 (Res. 209/75), titular de Psico-higiene (Carrera de Psicología) entre 1978 y 1983, además de docente de un curso de Psicología Evolutiva en un post-grado de la Facultad de Medicina.¹⁹⁸ Citaba 8 publicaciones, entre 1977 y 1980 editadas en la Asociación de Psicólogos y en la Revista del Departamento de Psicología de la FaHCE (que ella dirigía).¹⁹⁹ Consignaba seis cursos dictados entre 1977 y 1979 y otros tantos organizados, algunos en 1981 y otros sin fechar, siempre en los dos ámbitos ya mencionados. También citaba, entre los cursos asistidos en 1979, un ciclo de conferencias de Defensa Nacional del Ministerio de Defensa. En síntesis, los antecedentes quedan mayoritariamente inscriptos en las funciones de gestión asumidas en la FaHCE durante el régimen militar y en una asociación profesional local.

Si se acude a las resoluciones de la FaHCE, es posible ver que Paladino superó el “análisis de antecedentes” al que nos referimos en el capítulo 1 haciéndose acreedora de designaciones como docente y como Jefe del Departamento de Psicología- cargo que tuvo hasta el final de la dictadura- que decían que “*acredita meritos fehacientes y*

¹⁹⁷ Susel no se presentó al sorteo de temas para la clase pública y, respecto de Muradore quien dio la clase pública el jurado consideró que no poseía las condiciones necesarias para optar al cargo (Exp500-34067/82, fojas 71)

¹⁹⁸ Otros antecedentes profesionales de Paladino son: asistente educacional en escuelas de La Plata entre 1970-1975, psicóloga en Clínica del Niño (1970-1983); en Clínica neuro-psiquiátrica José Ingenieros ((1970-1976), instituto privado de neuro-medicina (1980-1982) y supervisora de diagnóstico y tratamiento de la Asociación de Psicólogos de La Plata

¹⁹⁹ Los temas de las publicaciones refieren a esquizofrenia, neurosis infantil, evaluación de la normalidad, prevención en psicología, abordaje de psicoterapia en niños; los temas de los cursos dictados refieren a psicoterapia de grupo, orientación profesional, trastornos de aprendizaje, sexualidad femenina, selección de personal; los tópicos de los cursos tomados refieren a psiquiatría, epidemiología, esquizofrenia (Exp 500-34067/82)

*condiciones morales e intelectuales suficientes*²⁰⁰. Su inserción institucional se ve en las numerosas comisiones que integró durante diversas etapas del régimen militar.²⁰¹ Cabe destacar que fue integrante del Consejo Asesor encargado de los trámites de los concursos de la FaHCE encuadrados en la ley 22.207, lo que la convierte en juez y parte en esta política (Res 810/82)

El otro postulante era Enrique Idiart, Dr. en Medicina (1964) Psicólogo Clínico (1969), Psicólogo Educacional (1973) y Profesor en Psicología (1976), diplomado como Docente autorizado en Psiquiatría (1975) todos obtenidos en la UNLP además de cursos de formación docente sobre Didáctica grupal (1970) y Pedagogía Universitaria (1978). Tenía trayectoria como ayudante en Psicología de la Niñez y de la Adolescencia (FaHCE, 1968-1969), ayudante y después JTP en Psiquiatría (Facultad de Medicina, 1972 a 1974) y era profesor en otras universidades argentinas (Titular de Psicología Clínica, Universidad Kennedy 1969-1970) y extranjeras (titular de post- grado en la PUC de Campinas, Brasil 1978-1980). Consignaba también una distinción de la Universidad de Campinas (1979) y numerosos cursos tomados en la FaHCE, la Facultad de Medicina de la UNLP y en la Universidad de Campinas, además de un trabajo de investigación.²⁰²

El jurado sintetizó en unas cuatro páginas los antecedentes de los postulantes y en seis renglones la evaluación de ambas clases, Sobre Idiart sostuvo:

²⁰⁰ Entre las designaciones de Paladino halladas: adjunto interino de Psicología Evolutiva I entre abril y diciembre de 1977(Res 84 del 5/4/77),titular interina de Psicología Evolutiva entre abril-diciembre 1978 (Res 408 -22/12/78), la res 134 del 25 /4/79, seguida de otra que la designa en igual cátedra y cargo entre abril-diciembre 1979; Prof. Titular de Psicología Evolutiva a partir del 1/4/80 (Res 85/80) En 1979 titular interina de Psico-higiene entre abril y diciembre de ese año y, en 1981 y 1982, nuevas designaciones en esa cátedra y cargo (Res 110 - 1 6 /4/81 Res 49- 25/3/ 82) Designación de Jefe de Dpto. Psicología: Res 77-1/4/77- Res 63 -1/4/78 y Res 197-21/6/78) Renuncia al cargo Res 623-6/12/83

²⁰¹Paladino integró la Comisión Asesora del Decano Exequiel Ortega (Res 230 -18/5/79 y Res 453- 8/11/79), Comisión de Extensión Universitaria (Res 453- 8/11/79), Comisión de Enseñanza y Comisión de Extensión Universitaria (Res 245 -5/7/82), Comisión Especial para evaluar el plan de investigaciones 1980-81 de la Escuela Anexa de la UNLP (Res 74- 20/4/82)

²⁰² Idiart acreditaba antecedentes profesionales como psiquiatra infantil en el Hospital de Niños La Plata y en la Dirección de Psicología y de enseñanza diferenciada de Provincia de Buenos Aires y como docente por concurso de Psicología Evolutiva entre 1970-1983 en Profesorados dependientes del Ministerio de Educación de la Nación

“ ... estima que tiene antecedentes relevantes, en especial en títulos habilitantes. Sin embargo, su desempeño en la clase pública restó posibilidades para el desempeño docente “(Exp. 500- 34.067/82-fojas 75)

Sobre Paladino:

“ .. considera que posee destacados antecedentes, capacidades didácticas expuestas en la clase pública y **la condición especial de haber estado a cargo de la cátedra motivo del concurso, desde 1977 hasta la fecha**“ (Exp 500- 34.067/82 Fojas 75-76) (la negrita me pertenece)

Transparentando en el juicio el peso asignado al ejercicio docente en el periodo dictatorial y sin describir ni hacer un análisis comparativo para fundamentar el resultado, el dictamen concluye con la sugerencia de designar a Paladino y excluye del orden de méritos a Idiart. La lectura del *curriculum vitae* de éste permite aseverar que tenía no sólo más títulos sino antecedentes docentes de igual categoría (Profesor titular) que la Psic. Paladino, pero con el plus de un ejercicio efectuado tanto en la UNLP como en universidades argentinas y extranjeras. El concurso fue impugnado días después por el interesado que objetó el mérito del dictamen, cuestión que la restrictiva ley 22.207 prohibía; en consecuencia se designó a Paladino en el cargo por siete años.

3.5 El concurso de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Química.

En esta cátedra de cuarto año del Profesorado en Física y Química se llamó un cargo de Prof. Adjunto simple, que era el máximo de la planta funcional. La carrera no registraba inscripciones desde 1978 y tenía cinco (5) alumnos activos, según datos de la Secretaria Académica (Nota 502- 3/11/78 Libro General FaHCE 1978 fojas 35)

La única aspirante fue María Carmen Lentini de Rocca, por entonces de 58 años y a cargo de la cátedra desde 1973. La Comisión Asesora del concurso estaba compuesta por dos jurados internos, la Prof. Alba Loedel²⁰³ y la Dra. Carolita Sierra –

²⁰³ Alba Loedel (1928 - 2004) Prof. ordinaria de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Física y Matemática desde 1960, cargo confirmado en 1977. En 1980 y 1982 integró la Comisión Inter-facultades de la FaHCE por el área de Físico-matemática (Res 307- 3/10/80 y 308-6/11/80, Res 145-5/7/829). Fue docente en el Colegio Nacional Rafael Hernández de la UNLP donde llegó a ser Jefe del Departamento de Ciencias Exactas y también en la Universidad Tecnológica Nacional, regional La Plata. Era hija del físico uruguayo Enrique Loedel Palumbo quien desarrolló toda su carrera en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Ambos co-autores del libro *Elementos de Física y Química*, editorial Estrada en 1958

de quien ya hemos visto el perfil - y uno de Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, la Dra. Lidia Cascarini²⁰⁴ El jurado se compuso apelando a docentes de la especialidad disciplinar y de un curso de Práctica de la Enseñanza de una especialidad muy diferente. Algunos miembros del jurado compartían con la aspirante la membresía en comisiones de la FaHCE.

El *curriculum vitae* de MC Lentini era de tres (3) páginas y consignaba el título de Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Química y Mineralogía obtenido en 1946 en la UNLP, cargo de adjunta en la cátedra objeto de concurso desde 1973, adjunta del seminario de Química entre 1973 y 1982.²⁰⁵, cargo de Coordinador Científico de la FaHCE ante el Centro de Procesamiento de la Información (CESPI) de la UNLP entre 1977-1982; coordinador de los Profesorados de correlación entre 1975 y 1978, miembro de la Comisión Asesora del Decano (1978-1979) y de dos comisiones inter-facultades de planes de estudios de profesorados de correlación. Se citaban como publicaciones tres guías de trabajos prácticos de los años sesenta del Colegio Nacional de la UNLP, otra titulada “Química“ de la FaHCE de 1979. Se consignaban dos becas para hacer cursos de Química: una del CONICET (Salta, 1962) y otra de la OEA (1973), también la asistencia al Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (San Luis, 1978) y a otros eventos de temas no pertinentes a la especialidad²⁰⁶

²⁰⁴ Lydia Cascarini Dra en Química, docente de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP se inició como Ayudante alumna en 1946 y llegaría a ser Titular Ordinaria permaneciendo hasta 1991. Investigadora principal de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Pcia. de Buenos Aires, integrante del Instituto de Investigaciones Físicoquímicas Teóricas y Aplicadas (INIFTA), de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP desde 1948. En 1980 y 1982 integró dos Comisiones Inter-facultades de la FaHCE y de la Facultad de Ciencias Exactas (Res 307- 3/10/80 y 308-6/11/80 y Res 145 -5/7/82)

²⁰⁵ M Carmen Lentini era docente en escuelas de la UNLP: Prof. de Química en el Colegio Nacional Rafael Hernández entre 1958-1977; Prof. de Mineralogía y geología en 1975 y de Físico –química entre 1962-1977 en el Liceo Víctor Mercante; Prof. de Práctica de Ciencias Naturales y Físico- química en la Escuela Graduada Anexa. También en otras escuelas públicas de La Plata: Normal N° 2, Normal N° 3 y Media N° 1 como profesora de Química, Físico-química y de Mineralogía y geología entre 1950 y 1975. Entre los cursos dictados consignaba tres sobre enseñanza de las ciencias en 1973, 1974 y 1975 en la UNLP, en un Instituto Superior de Brandsen y en un Centro de Investigación Educativa (CIE) de Berisso.

²⁰⁶ Entre los eventos consignados pueden mencionarse: Seminario de Química (1962); congresos sobre temas de ingeniería en Brasil (1976), Chile (1978) y México (1980), uno sobre ciencia y tecnología (CIC,1978) y otros de temas educativos: congreso sobre medios no convencionales de enseñanza (Universidad de Belgrano,1979), jornada de educación (UCALP,1981) y a otras organizadas por la UNLP sobre dinámica de grupos (1968) pruebas objetivas (1969) y un seminario sobre formación docente.(Colegio Mariano Acosta 1974)

El libro de resoluciones de la FaHCE permite ver que la Prof. Lentini superó el “análisis de antecedentes” efectuado en los primeros meses de 1976 y tuvo designaciones anuales en los años subsiguientes, pese a que es improbable que tuviera alumnos²⁰⁷. Desde 1977 en adelante ejerció el cargo de coordinadora científica ante el CESPI organizando el monitoreo del desempeño estudiantil (Libro General FaHCE notas 575 y 593, 1978) En el esquema del rector Gallo el “*restablecimiento del orden académico*” estuvo íntimamente ligado con la depuración de la matrícula, el control de correlatividades y de la regularidad, para lo cual el procesamiento de la información a través del CESPI era crucial (Prologo a la Memoria, 1976-1983, Pág. 6) Desde 1978 en adelante, además de ser miembro del Consejo Asesor del Decano, Lentini integró varias comisiones institucionales.²⁰⁸

El jurado en su dictamen consideró que los antecedentes de la aspirante eran importantes y valoró los cursos tomados con becas del CONICET, OEA y los del Colegio Mariano Acosta. No obstante, solicitó dar una clase pública para evaluar la capacidad didáctica dado que la carrera no tenía inscripciones desde 1978. La clase versó sobre “Trabajo en laboratorio y trabajo intelectual “y el jurado destacó que el material didáctico era adecuado y valioso pero objetó que “.. *el ordenamiento didáctico expositivo adoleció de falta de encuadre didáctico y de dispersión en el tratamiento de las relaciones entre los dos aspectos del tema motivo de exposición* “. El veredicto fue

²⁰⁷ En 1976 la intervención de la UNLP designó a Lentini adjunta a cargo de Práctica de la Enseñanza en Química. (Res 91 - 4/5/76), adjunta a cargo Seminario de Enseñanza de la Química (Res 420 del 7/7/76) y adjunta a cargo Práctica de la Enseñanza de la Biología (Res 842 -1/9/76) totalizando tres cargos docentes al finalizar ese año, dos de ellos *ad-honorem*. Años siguientes: designación en Práctica de la Enseñanza de la Química (Res 88 del 5/4 /77; Res 406 -21/12/78) y en Seminario de Química (Res 95 - 12/4/77)

²⁰⁸ Lentini integró la Comisión para re-estructurar los planes de estudios de los profesados de correlación (Res 201– 30/6/78) que compartió con A Loedel (jurado de su concurso), también la Comisión inter-facultades (Res 307-3/10/80- 308-6/11/80 integrada por Alba Loedel (Físico-matemática), María del C Lentini (Química y Física), Graciela Merino (Ciencias Biológicas), Martiniano Juanes (Área Pedagogía) y Pura Sánchez de Ambrosis (Área Didáctica) de la FaHCE y por Ana Mocoero y Olga Lescano de las Facultad de Ciencias Exactas y Delma Bellusci de Miralles y Lidia Cascarini de Torre de la Facultad de Ciencias Naturales. En 1982 se designa una nueva comisión inter facultades integrada por Alba Loedel, María Carmen Lentini, Graciela Merino, Martiniano Juanes y Nélica Contino por la FaHCE así como Delma Bellusci por la Facultad de Ciencias Naturales y Lidia Cascarini por la Facultad de Ciencias Exactas (Res 145- 5/7/82)

“... opina que podría proponer a la Prof. M.C Lentini para el cargo concursado” (fojas 41 Exp.). A su turno, el Consejo Asesor que examinaba los concursos lo declaró desierto por interpretar que “el jurado que evaluó al único candidato expresa reservas fundamentadas acerca de la conveniencia de su designación” (fojas 44 Exp.), criterio compartido por el Decano que el dictamen del jurado traslucía reticencia para designarla

3.6 El concurso de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias Biológicas

En esta cátedra de quinto año del Profesorado en Ciencias Biológicas se llamó un cargo de Profesor adjunto, el máximo de la planta docente. Los alumnos regulares de la carrera eran dieciocho (18) según datos de la Secretaria Académica (Nota N° 502-3/11/78, Libro General FaHCE 1978). La única postulante fue la Prof Graciela Merino, quien estaba a cargo de la cátedra. La Comisión Asesora estaba compuesta por dos jurados externos a la Facultad aunque pertenecientes a la UNLP, Ricardo Ronderos²⁰⁹ y Mario Niveiro²¹⁰ y por uno interno, Carolita Sierra de quien ya hemos hablado. La composición permite ver el peso conferido al campo de la medicina en la valoración de un área de carácter pedagógico. Un integrante del jurado especialista en materias como Anatomía Funcional y Fisiología Humana, (Niveiro), era convocado para valorar una práctica de la enseñanza (Res 1085- 20/9/82).

Graciela Merino, por entonces de 33 años, presentó un *curriculum vitae* de cincuenta (50) páginas que consignaba el título de Profesora Universitaria en Ciencias Biológicas de la UNLP (1970), el de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de La Plata (1981) con una distinción por calificación sobresaliente y estudios de doctorado realizados entre 1974-1976 en la FaHCE. Se había

²⁰⁹ Ricardo Rondero, docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, Director del Departamento de Diagnóstico por imágenes del Instituto Cardiovascular de Buenos Aires, Ex Presidente de la Federación Argentina de Cardiología. Director del Instituto de Cardiología de La Plata.

²¹⁰ Mario Niveiro era médico graduado en la UNLP en 1953. Docente de la Facultad de Medicina de Corrientes entre 1962 y 1968. Realizó estudios de post-grado en la Facultad de Ciencias Médicas de París becado por el gobierno de Francia en los sesenta y, desde 1971 hasta 1992, fue profesor titular ordinario de Anatomía III de la Facultad de Medicina de la UNLP. Jefe del servicio de cirugía en el Hospital de Gonnet entre 1976 y 1977; había sido presidente de la Asociación Rioplatense de Medicina.

iniciado como ayudante en Biología Pedagógica y de Fundamentos de la Biología Humana y Pedagogía entre 1970 y 1972 y como ayudante en Introducción a las Ciencias de la Educación entre 1975 y 1976. Consignaba un cargo de Coordinadora de la sección de profesorado de correlación en 1974. Acreditaba formación en investigación como becaria, entre ellas del PNUD- OMS, de la CIC (1971-1972), de la FaHCE (1972-1974) y de OEA- MCyE (1974) y experiencia en capacitación en el CONICET, la OEA, la ONU y el MCyE, entre 1974 y 1982. Mencionaba numerosos trabajos científicos mayoritariamente investigaciones educativas y otros de Biología y Didáctica de las Ciencias Naturales presentados a congresos así como publicaciones periódicas entre 1971 y 1982²¹¹ y consignaba trece participaciones en congresos y jornadas ²¹² También acreditaba tres representaciones oficiales en 1978: del rectorado en la “Reunión sobre ciencia y técnica” organizada por la CIC de la Pcia. de Buenos Aires, (Mar del Plata), de la FaHCE en la “Conferencia de la ONU sobre cooperación técnica entre países en desarrollo” (Buenos Aires), del DCE en el Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (San Luís).

El libro de resoluciones de la FaHCE permite ver su trayectoria en la cátedra que concursaba: fue Ayudante (1973-1974), luego Jefe de Trabajos Prácticos (1974) y adjunta a cargo *ad-honorem* desde 1975. Durante la dictadura militar siguió en ese cargo rentada y también fue profesora y auxiliar docente en otros cursos del DCE.²¹³ También integró varias comisiones institucionales.²¹⁴ Entre las actividades citadas en su

²¹¹ La investigaciones refieren a sociometría y sus aplicaciones en adolescentes, enseñanza de la biología, sus objetivos y contenidos en planes de magisterio, formación docente y recursos humanos, formación docente en la universidad; sobre su especialidad menciona estudios sobre cultivos celulares y virología

²¹² En un *Curriculum vitae* de neto perfil académico, el apartado “otros estudios”, consigna los títulos de Maestra Normal Nacional egresada del Instituto Canosiano San José de Berisso y de Maestra Catequista egresada de la Junta Arquidiocesana del Arzobispado de La Plata.

²¹³ Merino fue ayudante de Introducción a la Ciencias de la Educación en 1976 (Res 331- 3/6/76) ayudante de Pedagogía Especial en 1977 (Res 158 del 28/4/77) aunque fue limitada el mismo año (res 267/77) fue adjunta a cargo de Biología General en el Profesorado en Ciencias Biológicas entre 1980, 1981 y 1982 y 1983, ad honorem (Res 206 -2/7/80) En 1983 fue designada titular de Biología General (Res 272- 10/6/83-(Res 400/83 y Res 451- 31/8/83)

²¹⁴ Merino integró Comisión de reestructuración de los profesorado de correlación”, entre 1978 y 1981, dos comisiones inter-facultades (Res 307-3/10/80-Res 145- 5/7/82) para modificar los planes de estudios

curriculum se cuenta la difusión de los planes de estudios y el campo laboral del Prof. en Ciencias Biológicas de la FaHCE en la Facultad de Medicina (1978 y 1982) y el dictado de cursos de perfeccionamiento a profesores de los colegios de la UNLP (1982)

El jurado basó su dictamen en el análisis del *curriculum vitae* soslayando la prueba de oposición “... *considerando los antecedentes docentes de la concursante, este jurado estima que debe ser eximida de la clase pública*” (fojas 74 Exp. 500-34.046/82) (La negrita me pertenece). Dispensando a la aspirante de dar la clase de oposición, el jurado aconsejó su designación en el cargo de adjunta por siete años (Res N° 384 – 26/8/ 83 y Res 1053 9/9/83)

3.7 El concurso del Seminario sobre Enseñanza de las Ciencias Físico-Matemáticas.

En esta cátedra del profesorado de Físico-Matemáticas se llamó a concurso un cargo de adjunto, el máximo de la planta funcional. Los alumnos regulares de la carrera hacia fines de 1978 eran catorce (14) según la Secretaria Académica (Nota N° 502-3/11/78 Libro General FaHCE 1978)

El único postulante fue José María Chinchurreta (1928-2007) quien estaba a cargo de la cátedra. La Comisión Asesora estaba compuesta por dos jurados internos, las Profesoras Alba Loedel y Carolita Sierra - a quienes ya hemos presentado- y uno perteneciente a otra Facultad de la UNLP, la Dra. Ana Buenaventura Mocochoa²¹⁵

El *curriculum* del postulante tenía tres (3) hojas y consignaba el título de Prof. en Ciencias Físico-Matemáticas obtenido en la UNLP en 1951 y la aprobación de seminarios del Doctorado de Ciencias de la Educación en la FaHCE entre 1974 y 1975. Se había iniciado como Ayudante de Análisis Matemático en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas (1953-1955) y en la Facultad de Ciencias Económicas

de profesorados de correlación, comisión encargada de colaborar con el Consejo Asesor del Dpto. de Ciencias de la Educación en la formación y perfeccionamiento y la preservación y difusión de las humanidades

²¹⁵ Ana Buenaventura Mocochoa Lic. y Dra. en Física graduada en la UNLP 1955 y 1966 respectivamente. Según Reichenbach y Coscarelli (2004) estuvo entre las primeras mujeres en graduarse de Doctora en Física en Argentina. Era docente de la Facultad de Ciencias Exactas, en las cátedras de Física I y Física II entre 1979 y 1981 y de Física III en 1984.²¹⁵ En la FaHCE fue designada miembro de la Comisión Inter-facultades (Res 307- 3/10/80 y 308-6/11/80)

como Jefe de Trabajos Prácticos de Análisis Matemático (1962-1963) y luego como Adjunto (1965-1981) Consignaba un cargo de Titular de Fundamentos de la Matemática (1965) en la FaHCE, otro de JTP de Matemática Especial (1973-1977) y otro de adjunto del Seminario Enseñanza de la Matemática (1978-1981) ²¹⁶ En la década del sesenta acreditaba actuación en cuerpos colegiados y había viajado como representante de la UNLP ante universidades extranjeras.²¹⁷ Ya en dictadura fue asesor (1977) y luego supervisor (1978) de la Dirección de Educación y Presidente de la Comisión de Becas (1978) en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Entre septiembre y octubre de 1978 viajó a España para estudiar métodos de enseñanza de la matemática en escuelas y en la Facultades de Ciencias Económicas de Madrid y Salamanca, invitado por la embajada española (Res 320 FaHCE -18 /9/78) Desde fines de los cincuenta ocupó diversos cargos en la gestión educativa de la Provincia de Buenos y llegó a ser Director de Enseñanza Media y Superior de la Provincia (1964-1966)²¹⁸

El *curriculum vitae* de Chinchurreta mencionaba la realización de cuatro cursos de su especialidad y tres de temas educativos²¹⁹ así como nueve trabajos, tres de ellos eran apuntes de cátedra de Matemática y Didáctica de la Matemática de los cursos de la FaHCE y de la Facultad de Ciencias Económicas, un artículo en la revista *Proa al mar* del Liceo Naval Militar (donde fue docente entre 1951-1973). Dos de los trabajos eran

²¹⁶ Entre los antecedentes docentes también se incluían varios cargos por concurso en cátedras de Matemática y Didáctica de la Matemática de Institutos Superiores de Formación Docente de La Plata (N° 12, N° 9 ;N° 17) entre 1979-1980, y otros tantos cargos concursados en el nivel medio sin especificación de la disciplina: Prof. del Liceo Naval Militar (1951-1973), de la Escuela de Comercio N° 1 (1958-1973), del Colegio Nacional de la UNLP (1961-1970) además de docente de cursos de perfeccionamiento organizados por la Universidad de Mar del Plata (1970-1972)

²¹⁷ Chinchurreta fue Consejero Superior (1962-1963), miembro de la Asamblea Universitaria (1963-1966) y de la Comisión Redactora del Estatuto de la UNLP (1966). Representó a la UNLP ante universidades latinoamericanas y estadounidenses (1961) y españolas (1965)

²¹⁸ En la gestión educativa de la Provincia de Bs. As. el profesor Chinchurreta fue miembro del Tribunal de Clasificación (1959), integrante de la comisión redactora del anteproyecto de Estatuto del Magisterio (1964), miembro del Consejo de Obras Escolares (1964-1966) En la gestión estatal nacional el CV consignaba desempeño como asesor de una delegación del Ministerio de Marina en un congreso realizado en San Juan (1961)

²¹⁹ Los cursos de su especialidad referían a Lógica y Matemática realizados en la Facultad de Ciencias Económicas (1980), Liceo Naval Militar (1966-1967) y Liceo Víctor Mercante de la UNLP (1962), los de temática educativa refieren a actualización docente (1980), fundamentos de la educación (1979) y Filosofía de las Ciencias (1979) realizados en la FaHCE, el Centro de Ingenieros y el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires respectivamente.

sobre enseñanza agraria y media y los presentó en el Congreso Rural de la Unión Cívica Radical (UCR) en 1979 y en el Congreso de Educación de la UCR en 1980.

El libro de resoluciones de la FaHCE permite ver que Chinchurreta se contó entre los docentes que a principios de 1976 pasaron el “análisis de antecedentes” y accedieron a designaciones largas aunque no ocupó cargos ni integró comisiones en la FaHCE.²²⁰

El jurado basó su decisión en el análisis del *curriculum vitae* soslayando la clase pública. El dictamen, de tres cuartos de carilla, deja constancia del título, antecedentes docentes, cargos en cuerpos colegiados, cursos y congresos “*sobre enseñanza media y enseñanza Agraria*” y la realización de trabajos sobre enseñanza de la matemática. Puntualiza que “*es el actual profesor adjunto interino a cargo de la asignatura desde el año 1978*” (fojas 40 Exp. N° 500-34.064/82) (La negrita me pertenece) Por último, aconseja su designación. (Res Decano N° 315- 12/7/83 y Res Rector N° 934- 24/8/83)

Hasta aquí expusimos los casos de concursos del DCE. La sustanciación dejó como saldo cinco (5) designaciones de profesores “efectivos” por siete años y un cargo declarado desierto. Al recuperarse la democracia, en diciembre de 1983, la agenda de la política universitaria tendría entre sus tópicos más conflictivos la revisión de estos concursos. En un trabajo previo (Paso, 2007) pudimos comprobar los resultados de ese proceso en la UNLP: 412 (67%) concursos confirmados, 189 (30%) no convalidados y 18 (3%) declarados desiertos. Con referencia a los concursos del DCE los resultados muestran lo siguiente: dos concursos fueron anulados y llamados nuevamente (Psicología Evolutiva y Lógica y Metodología de la Investigación Educativa), el concurso desierto (Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Química) no fue revisado por no haber originado designación y tres concursos fueron confirmados: (Didáctica de la Enseñanza Media y Superior, Didáctica Especial y Práctica de la

²²⁰ Designación de Chinchurreta en cargo de JTP de Matemática Especial (Res 225 del 31/5/76) otra similar en la misma cátedra por todo el ciclo lectivo al año siguiente (Res 168 del 28/4/77). otra resolución lo designa adjunto *ad-honorem* con funciones en dos Seminarios: “Enseñanza de las ciencias físico-matemáticas y “Complementos de análisis y geometría “durante año 1978 (Res 224 del 10/7/78) y proroga hasta el 31/3/79 en los dos cargos y cátedras mencionadas (Res 414 del 19/12/78)

Enseñanza en Ciencias Biológicas y Seminario de Enseñanza de las Ciencias Físico-Matemáticas) determinando la continuidad de los docentes en los cargos. Esto les abrió posibilidades de participar en otras instancias y dos de ellos (Merino y Chinchurreta) asumirían roles en el Consejo Académico Consultivo de la FaHCE en 1984, tema estudiado en la tesis de maestría de Garatte (2008) a la que remitimos.

Reflexiones finales

En las postrimerías de la dictadura militar en la UNLP se sustanciaron los concursos establecidos en la ley 22.207 para designar a los profesores. Si bien la profunda deslegitimación del gobierno de facto en que se inscribió la implementación impuso límites a los objetivos fijados originalmente, no es menos cierto que la política de *normalización* del cuerpo docente reveló, en el caso estudiado, cierta capacidad para dejar algunos hechos consumados.

Entendemos que esta política puede ser leída como parte de un proyecto refundacional esbozado por el régimen militar en una etapa en la que aún se sentía en condiciones de institucionalizar un modelo de universidad. Las normas - tanto la Ley 22.207 como el Estatuto de la UNLP y la ordenanza 140/82 - fijaron los rasgos de tal modelo (anti-pluralista y jerárquicamente estamentalizado) y organizaron un sistema de exclusiones e inclusiones que, sin embargo, no podía llevarse a cabo sin la participación de actores académicos en cada micro-contexto. Recogiendo hipótesis desarrolladas en el campo de la teoría política y en el campo intelectual de la educación superior procuramos avizorar, en el diseño y la implementación de la *normalización* en la FaHCE, la urdimbre de relaciones y formas de apoyo al poder militar así como la participación de *grupos de elite* que en el seno del aparato de Estado desarrollaron labores de construcción de consenso requeridas para consolidar este proyecto.

Distintos estudiosos de la política educativa de la dictadura militar sostienen que ésta puede leerse en clave de crisis hegemónica, más que desde una capacidad de imposición eficaz y plantean que la inestabilidad y la fragmentación -producto del faccionalismo de las fuerzas armadas- explican las dificultades del modelo de

dominación para consolidarse. En el caso estudiado, el lapso que media entre la promulgación de la ley universitaria dictatorial y su implementación en la FaHCE comprende más de un trienio que aloja cambios de gestión gubernamental y ministerial, en contraste con la permanencia de Guillermo Gallo como rector de la UNLP. Así, el clima de activación política y de demanda social para retornar a la democracia, que en otras áreas de gobierno y en el Ministerio de Educación y Cultura obligó a reformular políticas, no pareció afectar la determinación del rector. A contramano de tales tendencias, éste definió su último trienio (iniciado en 1982) como una etapa de creación y construcción que le permitiría concluir su misión, según vimos en su memoria.

La política de *normalización* de los claustros estaba sustentada en un aspecto acerca del cual las fuerzas armadas siempre conservaron la unanimidad: la lucha antisubversiva, en este caso, librada en la arena cultural e ideológica. El contexto político de implementación es un aspecto insoslayable dado que, además de las condiciones de control y represión imperantes, la ley 22.207/80 y la ordenanza 140/82 de la UNLP, determinaron la exclusión de docentes que otras normas previas habían catalogado de subversivos, perturbadores del orden e inhabilitado para la docencia. Los artículos de las leyes y estatutos que preveían la exclusión de oficio de unos tenían su reverso en otros que favorecían la participación de docentes a los que se presuponía idóneos a partir de haber ocupado la cátedra en un lapso temporal que remitía a los inicios del régimen militar.

La promulgación de la ley 22.207 y la sustanciación de concursos no se efectuaron sin conflictos, evidenciados en el accionar opositor de distintos grupos en el espacio público y en arenas micro-institucionales. En la FaHCE, las renuencias de algunos jurados designados, la resignificación de los términos en los que consintió participar, aunque escasos, ralentizaron y marcaron algunas líneas de fuga entre las normas y su aplicación. Sin embargo, la implementación se mostró eficaz teniendo en cuenta que llegaron a efectuarse el 74% de los concursos convocados. En el caso del DCE el grado de concreción llegó al 100% de los llamados.

Con referencia a la trama de relaciones y grupos de soporte de la política de *normalización* pueden hacerse las siguientes consideraciones. La composición de la comisión asesora que examinó los trámites de los concursos tanto como la de los jurados muestra la urdimbre de relaciones en la que se sustentó esta política. Los datos relevados son consistentes con lo que tan acertadamente ha argumentado Kaufmann (1999) al plantear que una parte crucial del dispositivo pedagógico *procesista* se basó en la convergencia participativa de militares y civiles en programas de acción institucional. El corpus analizado nos permitió ver como determinados individuos y grupos, ya sea por afinidad ideológica, oportunismo político y académico u otras causas, dieron sostén a las políticas desarrolladas en el microespacio estudiado.

En la FaHCE se procuró maximizar el uso de los cargos confirmados entre 1977 y 1978 para conformar numerosos jurados de concursos, renunciando al criterio de idoneidad y especificidad disciplinar. Asimismo, se ve el peso que adquirieron en las comisiones asesoras figuras que habían reingresado a la Unidad Académica en el lapso hegemonizado por la derecha peronista y que, tras el golpe de Estado de 1976, consolidaron su poder como docentes y/o funcionarios. Para los concursos vinculados con las ciencias naturales se apeló a relaciones derivadas de la gestión curricular compartida con otras Unidades Académicas de la UNLP, convocando como jurados a actores académicos que participaban en instancias de reforma de planes de estudios así como a representantes de campos (como la neurobiología, la medicina) que adquirieron centralidad en esta época a partir de la cosmovisión organicista imperante.

En el plano inter-institucional, las fuentes consultadas nos permitieron ver la urdimbre de relaciones intelectuales y académicas enhebradas entre los niveles local y nacional. Así, en la FaHCE y en el DCE fueron convocados para autorizar o desautorizar discursos pedagógicos a través de los concursos, actores que pertenecían, en general, a grupos de elite e instituciones que jugaron roles importantes durante la dictadura. Entre ellos vimos a miembros de la Academia Nacional de la Historia, de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA), que eran nodos de una red a

través de la que se producían y circulaban los sentidos considerados legítimos. La posición de algunos actores que tenían membresía o autoridad en tales instituciones fue más lejos que un mero apoyo a los concursos estudiados, extendiéndose su participación a la definición del currículo para la escuela media y primaria de la UNLP y de la provincia de Buenos Aires. Otra parte de la trama de sociabilidad en la que se sustentaron los concursos remite a instituciones representativas del catolicismo más tradicional, pre-conciliar y se evidencia a través de actores que tenían ligazón estrecha con figuras emblemáticas del neo-tomismo local y nacional – muy a tono, con la línea ideológica prevaleciente en todo el periodo en el Ministerio de Educación y Cultura - o con grupos como el liderado por Ricardo Bruera que en los primeros años setenta volvieron a la arena político- pedagógica y al producirse el golpe de Estado encontraron campo propicio para realizar su proyecto conservador

El estudio particularizado de los concursos del DCE nos permitió conocer la dinámica, actores y efectos que tuvo la convocatoria. Como ya hemos visto, el criterio para seleccionar las cátedras que integrarían el llamado no fue explicitado. El corpus analizado permitió ver que se llamó tanto a cátedras masivas (Didáctica de la Enseñanza Media y Superior, Psicología Evolutiva), junto con otras que atendían a un número acotado de alumnos (Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Cs Biológicas, Seminario de Enseñanza de las Ciencias Físico-matemáticas) y otras que está en duda si tenían matrícula (Didáctica y Práctica de Enseñanza de la Química). Sin embargo, lo que tienen en común la mayoría de ellas es que estaban a cargo – desde antes de la dictadura o bien desde 1976 en adelante – de docentes que eran a la vez funcionarios en la institución (Jefes de Departamento, coordinadores institucionales en la FaHCE o en el Rectorado) o bien de profesores que - sin detentar cargos de gestión- efectuaron acciones técnico-pedagógicas, curriculares y de coordinación en la institución. Otro rasgo común es que varios de ellos ocuparon más de una cátedra simultáneamente en uno o varios departamentos de la FaHCE desde antes o después del golpe de Estado.

El contexto de producción de los concursos estuvo signado por restricciones y prohibiciones que obturaban la participación, a través de normas promulgadas desde los inicios de la dictadura que fueron reforzadas por la ley 22.207. En ese marco, al 50 % de los concursos llamados en el DCE se inscribió más de un aspirante; en el 50% restante – correspondiente a cátedras de los profesorado de correlación – participaron sólo quienes estaban a cargo del curso. Un balance de los resultados del llamado a concurso da cuenta de que las designaciones en la mayoría de los casos – 4 sobre un total de 5 - recayeron en docentes que se encontraban a cargo de la materia desde 1976 o con antelación al golpe de Estado resultando, en consecuencia, en la legitimación de los previamente seleccionados. Un solo concurso fue declarado desierto afectando la continuidad de una docente que estaba en la cátedra desde 1973 y otro fue ganado por un aspirante externo e implicó el desplazamiento del docente a cargo desde 1980. En ambos casos, puede conjeturarse que tal resultado sea producto de conflictos institucionales o de cambios en las relaciones de fuerza que pueden haber afectado la posición de tales actores.

Con referencia a los docentes que ganaron los cargos a través del concurso, es posible advertir algunas diferencias en su trayectoria académica. Algunos tenían antecedentes muy modestos basados en el ejercicio docente en otros niveles educativos y accedieron a la cátedra universitaria durante el predominio de la derecha peronista consolidando su posición como funcionarios durante la dictadura. Otros, que estaban en la Facultad desde antes del golpe, ascendieron en el escalafón docente desde 1976 a partir de la vacancia originada por las purgas efectuadas e hicieron antecedentes a partir de posibilidades (publicaciones, representaciones oficiales) abiertas por ser funcionarios de la dictadura aunque los mismos no necesariamente tenían afinidad ideológica con aquella. También había quienes exhibían largas trayectorias académicas construidas desde los años 60, con concursos ganados en momentos de autonomía y carreras jalonadas por la participación en órganos colegiados y en la gestión educativa. Los menos, de una generación graduada en los primeros 70 en áreas disciplinares de ciencias

duras, mostraban una carrera netamente académica que combinaba la docencia con la formación en investigación, becas y publicaciones. Estos docentes, en el periodo previo al régimen militar habían tenido funciones de coordinación y de representación oficial y siguieron en esa tónica una vez acaecido el golpe de Estado. El único ganador externo exhibía trayectoria en otras universidades nacionales, además del plus que representaba un vínculo con García Hoz, figura de gran influencia en la conformación del discurso pedagógico de la época.

Interesa extraer algunas conclusiones de la presentación que los ganadores hicieron de si mismos al confeccionar el *curriculum vitae*. Es notable ver cómo dar cuenta del ejercicio docente o del propio perfeccionamiento en instituciones formativas ligadas a las fuerzas armadas o bien exhibir títulos, credenciales y distinciones obtenidas en instituciones educativas eclesiásticas u organizaciones tradicionales era recurrente en la mayoría de los *curriculum vitae*. No se dejaban de consignar tampoco las comisiones institucionales y representaciones oficiales antes y durante el régimen militar así como la participación en congresos y eventos que formaron parte de la estrategia del gobierno para construir consenso en torno al modelo educativo. La estrategia de presentación era un factor crucial en el contexto de producción de esta política; en varios casos los jurados le dieron valor de “*condición especial*” al hecho de estar a cargo de la cátedra eximiendo al aspirante de dar la clase pública. Esto fue posible en virtud de un Estatuto Universitario y reglamento de concursos que, en concordancia con el espíritu excluyente de la ley 22.207, fijaron excepciones que favorecieron a quienes tomaron cátedras durante el régimen militar

A nuestro modo de ver, no sería controvertible afirmar que los docentes seleccionados lo fueron en virtud de ser sujetos portadores de un discurso pedagógico autorizado que ofrecía a los militares cierta garantía de alineamiento con su excluyente concepción de lo social y educativo. El examen de los concursos sustanciados en la Carrera de Ciencias de la Educación, desde una metodología que considera relevante para el análisis las trayectorias político-académicas y el capital social de quienes

resultaron ungidos profesores ordinarios, nos ha permitido cuestionar visiones simplificadoras. En efecto - aunque no pretendemos validez de nuestra interpretación más allá de los casos estudiados- la perspectiva adoptada permite ver a los docentes-concursantes, no como sujetos des-referenciados sino formando parte de relaciones sociales e intelectuales y cumpliendo funciones específicas en el campo simbólico en el periodo estudiado.

CONCLUSIONES GENERALES

Nuestra investigación ha abordado algunos aspectos singulares de las políticas de re-estructuración autoritaria en un escenario académico, el de la FaHCE- UNLP, durante la última dictadura cívico-militar extendida entre 1976-1983. Más precisamente, focalizamos la mirada en las medidas tomadas para configurar, disciplinar y controlar a los claustros docentes intentando mostrar la centralidad de esta dimensión en la meta de contornear un modelo de universidad excluyente. Asumimos que el moldeamiento de la política universitaria en general y de la relativa a los claustros docentes en particular, anuda de modo complejo definiciones producidas en niveles centrales y acciones de actores emplazados en el espacio institucional estudiado. Avanzar en esta línea no deja de ser problemático pues supone afrontar la cuestión relativa al consenso, las responsabilidades y complicidades que dieron soporte al proyecto autoritario

Como se recordará, sostuvimos que las operaciones destinadas a configurar el perfil del cuerpo de profesores constituyeron un punto nodal del proyecto académico dictatorial, a partir de la virtualidad que la mediación pedagógica tiene para influir en otras dimensiones de la práctica educativa sobre las que el régimen militar pretendía intervenir para moldear el orden universitario excluyente. Complementariamente, le asignamos un papel central a grupos académicos de elites locales en el diseño, legitimación y orientación de las decisiones atinentes a la administración de los claustros. En este apartado intentaremos efectuar una síntesis de los datos sistematizados a la luz de los ejes e hipótesis que fungieron como vertebradores de la exploración y procuraremos plantear interrogantes que quedan abiertos y podrían motivar nuevas indagaciones.

En el **capítulo 1** efectuamos una descripción del diseño de la gestión y la urdimbre de actores que convergieron en la re-reestructuración autoritaria de la FaHCE – UNLP y mostramos que el proyecto universitario excluyente implicó la convocatoria a académicos de la institución que se avinieron a participar por motivos complejos de desentrañar que pueden incluir desde la afinidad ideológica con el régimen de facto

hasta la preservación de las propias carreras, entre otros. Hemos dicho que una singularidad de la UNLP fue su rector, quien tenía convicciones propias acerca de un modelo universitario, el de la comunidad jerárquica y asumió el discurso y las prácticas autoritarias con una fidelidad asentada en el reconocimiento explícito de la legitimidad de la acción castrense para “poner orden” en la universidad. Su actitud, que a nuestro modo de ver puede ser calificada como de apoyo activo al régimen *de facto* le granjeó la confianza de los militares y lo llevó a ocupar roles importantes en la política universitaria allende la UNLP, ocupando posiciones en organismos como el CRUN. Al analizar el programa de acción institucional de rector vimos que se inspiraba explícitamente en las *Actas* del PRN y que sus lemas fueron el “orden”, el “restablecimiento de la autoridad” y la “adecuación” desde los cuales encaró con fuerte determinación la *normalización*, redimensionamiento, encauzamiento y control ideológico de estudiantes y docentes hacia un modelo que denominó la “*universidad de la excelencia*” y la de “*los más capaces*”. El análisis del caso de la FaHCE nos permitió establecer que un grupo reducido de académicos, procedente de las disciplinas más tradicionales del campo intelectual asumieron protagonismo en la gestión y, si bien fueron mayoría los hispanistas, medievalistas, especialistas en lenguas y humanidades clásicas y filósofos representativos de líneas neo-tomistas, muchos con sólidas y prestigiosas carreras, pensamos que la sola adscripción a un campo académico no explica su comportamiento en relación con el poder. La política universitaria dictatorial interpeló a este segmento de intelectuales a partir de contenidos que eran congruentes con sus visiones del mundo, pero también podría explicarse su implicación en ella por cuestiones pragmáticas ligadas a la continuidad de su carrera o a beneficios materiales. El análisis de la trama de sociabilidad y de sus adscripciones intelectuales e ideológicas hizo evidente que, tras los individuos, existía una densa red de discursos e instituciones de raigambre conservadora (Academias nacionales, Iglesia, corporaciones profesionales) que prestaron apoyo a la política universitaria dictatorial a partir de una común cosmovisión perennialista, jerárquica y antimoderna de la universidad y la

sociedad. Los datos recabados son consistentes con hipótesis de autores que han sostenido que los participantes en coaliciones golpistas, en general, tiene bases de poder institucional en el sistema social y político. También pudimos ver que otro aspecto crucial de esta trama se vincula con tendencias autoritarias previas al golpe de Estado de 1976, dado que el aparato de gestión dictatorial se nutrió de intelectuales reincorporados desde la gestión Ivanissevich en adelante, de primacía de la derecha, incluso de funcionarios de golpes de Estado anteriores, cuestión que es indisociable de las orientaciones ideológicas que asumió la política universitaria.

La descripción de los mecanismos selectivos de docentes, tanto los dirigidos al reordenamiento provisorio como permanente de los claustros, nos permitió conocer la dinámica y resultados de distintas estrategias (purgas, confirmaciones de cargos, nombramientos extraordinarios) e hizo posible visualizar que esta faceta combinaba medidas para dar forma al plantel de profesores y para lograr su coerción mediante mecanismos administrativos y académicos. La militarización de las prácticas fue una tarea comenzada por el interventor militar y proseguida por un decano civil –y los subsiguientes - y se expresó en reglamentos, calificaciones y controles jerárquicos, al modo de las instituciones castrenses. En lo que hace a la selección de docentes hemos podido determinar que los criterios consolidados para fundamentar la inclusión y exclusión de profesores tenían su principal fuente de legitimación en las *Actas* liminares del régimen militar y en normas represivas del pluralismo ideológico. Bajo un discurso que sostenía que la moral y la idoneidad eran los criterios fundantes, se enmascararon principios de discriminación ideológica de algunos agentes con miras a restringir la pluralidad de discursos, y su reverso, la inclusión de otros, cuyos perfiles eran consistentes con el intento de instalación de una discursividad pedagógica única de raigambre conservadora. El análisis de las estrategias para configurar cuerpos docentes del DCE a partir de las vacancias producidas por las purgas, dimisiones, etc. evidenció formas de cobertura de cargos que renunciaron a la calidad académica en favor de criterios de pragmatismo, oportunismo y favoritismo. Las solidaridades de grupo se

evidenciaron al correlacionar datos que mostraron que los principales beneficiarios de confirmaciones de cargos y dedicaciones docentes fueron quienes sostenían la gestión institucional.

En el **capítulo 2** hemos caracterizado la dinámica interna y la manufactura de la política institucional en la FaHCE marcando un punto crítico en la gestión representado por la renuncia del primer decano civil. El análisis efectuado puso en evidencia que, pese a tal disrupción, hubo continuidad en los criterios de selección y administración del cuerpo docente al tiempo que se incrementó la coerción mediante nombramientos con cláusulas de cese inmediato que operaban como factor de disciplinamiento y alcanzaban tanto a docentes como a miembros de la gestión. Tal tendencia coexistió con designaciones basadas en la distinción (profesores extraordinarios) pergeñadas para preservar la permanencia de los envejecidos profesores que sustentaban el gobierno institucional, a la vez que se incorporaban otras figuras a partir del reconocimiento del capital social acumulado (contactos institucionales, parentescos) reclutados entre amigos del poder, que en muchos casos carecían de formación y de diplomas. La puesta en relación de medidas de orden nacional y local con las estrategias de selección y estabilización de docentes y las tendencias ideológico-pedagógicas que se pretendían consolidar permitió analizar la trama que hiló políticas universitarias, discursos legitimantes y actores que efectivizaron las propuestas. El análisis de programas de acción institucional evidenció que en esta etapa se trabajó intensamente, con distinto grado de eficacia, en proyectos para moldear una universidad excluyente, a través del perfeccionamiento docente, el mejoramiento de la calidad, la “adecuación” de planes de estudios, tareas en las que varios docentes “efectivos” (léase confirmados en sus cargos), “extraordinarios” e interinos pertenecientes al núcleo duro de la gestión asumieron protagonismo. El análisis de los cambios curriculares aprobados en 1978 en un número acotado de carreras dejó ver que las reformas acrecentaron el poder discursivo de docentes de disciplinas tradicionales confirmados en sus cargos en los años previos y también la tendencia a incorporar elementos de la cultura grecolatina e

hispanica a la formación, como expresión de la fuerte impronta del perennialismo, retrotrayendo la formación a épocas previas a las reformas curriculares de fines de los cincuenta que habían modernizado la formación. Por el contrario, las reformas de los años intermedios del proceso en la FaHCE, de la mano del perennialismo suprimieron espacios de ciencias sociales o bien los reinsertaron en la égida de los estudios filosóficos y teológicos provocando así una involución. También mostramos que, al compás del desgaste del régimen se incrementaron las acciones tendientes a legitimar discursos consistentes con una cosmovisión tradicional y jerárquica, tarea que mancomunó a actores y grupos académicos nacionales y extranjeros afines al régimen en el marco de agencias estatales y privadas. El análisis de las estrategias mediante las cuales se pretendió extender a nivel nacional y local la *pedagogía de los valores* evidenció las formas de colaboración prestadas por elites intelectuales conservadoras y la canalización de recursos del Estado para legitimar y expandir líneas doctrinarias consistentes con la formación restrictiva y dogmática pretendida. Hemos descripto los mecanismos mediante los cuales se intentó propagar, en la UNLP, el espiritualismo perennialista hispano de matriz aristotélico-tomista mediante programas del CONICET y a través del accionar de la intelectualidad, particularmente la de cuño católico nacionalista a través de eventos académicos y producciones editoriales. La filosofía espiritualista en su vertiente perennialista e hispanista, así como las orientaciones teórico –pedagógicas incardinadas en su matriz ideológica, particularmente la línea del personalismo conservador de García Hoz tuvieron un papel central en el desarrollo del proyecto autoritario de universidad. Por un lado, proporcionaron los fundamentos antropológicos y pedagógicos de un modelo esencialista de educación que articulaba con la cosmovisión castrense y con el nacionalismo católico. El análisis de un programa de extensión del nacionalismo territorial desarrollado en la FaHCE puso en evidencia la coordinación de políticas entre el Estado provincial y la universidad así como la articulación entre especialistas y militares en equipos de trabajo, bajo el liderazgo de historiadores y geógrafos, en operaciones que apuntaban a generar formas de conciencia

territorial adscriptas a visiones tradicionales en docentes y directivos del sistema educativo provincial .

En el **capítulo 3** abordamos lo relativo a la producción de la ley 22.207 que marcó un punto de inflexión en la reorganización autoritaria de la universidad al pretender plasmar una reforma político-institucional que diera proyección histórica al modelo jerárquico y excluyente. Analizamos las bases ideológicas de la ley así como sus contenidos lo que nos permitió ver que este instrumento le dio fuerza normativa al modelo restrictivo de universidad al establecer fines, funciones y perfiles considerados legítimos e ilegítimos y proveer una base ideológica, un marco de valores y criterios para regir las decisiones en áreas sustantivas como el gobierno institucional, la comunidad educativa y los perfiles de docentes y estudiantes. Observamos que su articulado contenía prohibiciones y restricciones a la participación que moldeaban un sistema de exclusiones, cuyo reverso era la redefinición de un *nosotros* que el proyecto autoritario apuntaba a construir y al que podían pertenecer quienes coincidieran con la cosmovisión antimoderna y excluyente asumida en el articulado. Entre los puntos nodales de la norma contabilizamos artículos que buscaban regular las formas de acceso y progreso en la carrera docente a partir de un presunto orden moral (que, en rigor, era un sistema de discriminación ideológica) traducido en perfiles docentes y en criterios de selección, admisión y promoción que eran la base para suprimir instituciones, sujetos y discursos vistos como disolventes del orden establecido. El hecho de que la norma se elaborara en un contexto de inicio de la deslegitimación del régimen de facto fue determinante de la necesidad de desarrollar distintas operaciones para justificar sus contenidos y el modelo de universidad que cincelaba. Pudimos identificar diversas tácticas consensuales utilizadas por funcionarios de primer nivel del régimen para argumentar a favor de la ley y también las operaciones mediante las que interpelaron a actores e instituciones en búsqueda de sostén, proceso que tuvo poco éxito y solo consiguió el apoyo sesgado de algunos funcionarios y la crítica frontal de la mayoría. Vimos que los cuestionamientos de los actores se centraron, sobre todo, en objetar las

cotas de poder reservadas a la cúpula que la ley consagraba, la subordinación a la que quedaban supeditadas las instituciones, las prohibiciones de la actividad política e incluso la legitimidad del régimen de facto para producir la norma. Pudimos examinar también los movimientos oposicionales y las medidas de acción directa interpuestos por un arco contestatario de estudiantes y docentes que, si bien no lograron suspender la sustanciación de los concursos, pusieron en evidencia la intencionalidad continuista de esta política y su intención de asegurar la pervivencia de los claustros del orden más allá de los límites temporales del régimen de facto. Las dificultades halladas por los funcionarios para organizar el consentimiento en torno al modelo universitario contorneado por la ley 22.207 no fueron óbice para condicionar la promulgación de la norma.

En el **capítulo 4** describimos el diseño e implementación de los “concursos” docentes sustanciados en la FaHCE en el marco de la ley 22.207. El análisis de las normas establecidas nos permitió ver que se trató de dar cobertura legal a un sistema signado por restricciones y prohibiciones que buscaba la exclusión de unos e inclusión de otros, en base a criterios de discriminación ideológica y de represión del pluralismo. Hemos relacionado la sustanciación de estos concursos con una dimensión del proyecto autoritario en la que los militares conservaron siempre la unanimidad: la lucha antsubversiva librada en la arena cultural. El análisis del contexto de la sustanciación nos permitió ver que a la coerción imperante que de por sí impedía la participación de los docentes adjetivados como “perturbadores del orden” (léase los cesanteados y expulsados de la universidad), se agregó la que devenía de las normas (Ley 22.207, Estatuto y reglamento de concursos) que legalizaron la exclusión de unos y favorecieron a los ocupantes de las cátedras mediante cláusulas que les posibilitaron no tener que competir con quienes quedaron fuera de juego. Las mismas normas permitieron eludir las clases de oposición en virtud de los “antecedentes” acumulados que, en la práctica se resumían en haber ocupado la cátedra desde el golpe de Estado en adelante. El estudio de la composición de los jurados de los concursos nos permitió observar la urdimbre de

relaciones y formas de apoyo al poder militar y la participación de élites intelectuales locales y nacionales en un programa institucional concreto, el de la “normalización” fijada por la ley 22.207 que, por cierto, era muy relevante en relación con la pretensión de institucionalizar las líneas de una pedagogía restrictiva y dogmática.

El análisis de datos evidenció que en la FaHCE fueron convocados como jurados para autorizar o desautorizar discursos pedagógicos a través de los concursos, actores que pertenecían a grupos académicos e instituciones que jugaron roles importantes durante la dictadura, tales como la Academia Nacional de la Historia, la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) que eran nodos de una red a través de la que se producían y circulaban los discursos considerados legítimos para orientar la formación. Otra parte de la trama de sociabilidad en la que se sustentaron los concursos remite a instituciones representativas del catolicismo más tradicional, pre-conciliar y se evidencia mediante jurados que tenían ligazón estrecha con figuras del neo-tomismo. También hemos constatado que la promulgación de la ley 22.207 y la sustanciación de concursos no se efectuaron sin conflictos evidenciados, en la arena micro-institucional estudiada, en las renuencias de algunos jurados a participar, o en la resignificación de los términos en los que consintió hacerlo que, aunque fueron escasos, ralentizaron y marcaron algunas líneas de fuga entre el cronograma previsto y su aplicación.

El estudio particularizado de concursos sustanciados en el DCE nos permitió constatar que se llamó a las cátedras que estaban a cargo de algunos docentes-funcionarios y de otros que, sin serlo, respondieron a convocatorias para realizar acciones técnico pedagógicas o de coordinación institucional. El balance de los resultados de la sustanciación dio cuenta de que, en la mayoría de los casos, las designaciones recayeron en quienes estaban a cargo de la materia desde 1976 o con antelación al golpe de Estado resultando esta política en la legitimación de los ya seleccionados previamente. Con referencia a los docentes que quedaron consagrados por el mecanismo concursal pudimos constatar matices en sus trayectorias. Por un lado, quienes hicieron antecedentes- muy modestos- desde su acceso a la cátedra o su ascenso

en el escalafón docente durante el predominio de la derecha peronista y luego en dictadura, en virtud de las vacancias originadas por las purgas, o bien aprovechando posibilidades (publicaciones, representaciones oficiales) abiertas por su carácter de funcionarios del régimen de facto. Los concursos también legitimaron a docentes con trayectorias académicas construidas desde los años 60, con concursos ganados en momentos de autonomía. Entre los ganadores, los menos, de una generación graduada en los primeros 70 en áreas de ciencias duras, mostraban una carrera netamente académica que combinaba docencia e investigación, becas y publicaciones. Estos docentes, en el periodo previo al régimen militar habían tenido funciones de coordinación y de representación oficial y siguieron en esa tónica una vez acaecido el golpe de Estado. El único ganador externo mostraba entre su capital social un vínculo con el principal representante del perennialismo hispanista, justamente la pedagogía trascendentalista que motorizaba el régimen.

El examen de la sustanciación en el espacio estudiado nos permitió ver que la instrumentación de los concursos estuvo lejos de llegar a ocupar un número significativo de cátedras con intelectuales que pudieran garantizar la institucionalización de las líneas ideológico-pedagógicas propugnadas. Sin embargo, no es menos cierto, que los hechos que logró consumir condicionaron al subsiguiente gobierno democrático de la universidad dejándole una herencia conflictiva y también un conjunto de docentes en los cargos que, en algunos casos, tuvieron continuidad en las cátedras hasta los años noventa.

Una mirada globalizadora, retomando los ejes que vertebraron la investigación permite plantear algunas reflexiones más generales. El análisis nos acercó a la idea de una trama compleja tras la restructuración autoritaria, que entretejió a grupos locales con otros extendidos a nivel nacional articulando actores y escenarios en la construcción de la política universitaria. Las indagaciones nos permitieron conocer una parte de cómo, quienes y de qué forma adquirió contenido concreto el proyecto de universidad que hemos llamado excluyente intentando desentrañar las múltiples dimensiones a las

que alcanzaba tal significante. La dislocación de los lazos sociales al interior del campo académico, la fractura en un adentro y un afuera producto de la represión previa y coetánea al golpe que anularon los ámbitos de agregación de intereses gremiales e intelectuales, el posterior reemplazo de los órganos de gobierno que estructuraban la representación político-institucional por cuerpos consultivos de “sabios” y “consagrados”, constituyeron las primeras piezas del puzzle de la reorganización autoritaria de la universidad. En ese marco, los grupos de elite que se avinieron a participar desplegaron distintas acciones: gobierno, coordinación, asistencia técnico-pedagógica, elaboración de normas, ejercicio del control y disciplinamiento, producción y extensión de discursos al interior de la institución y hacia otros ámbitos educativos y culturales. El análisis diacrónico nos facilitó ver que la mayoría de quienes fueron reclutados para la gestión dictatorial habían sido funcionarios en momentos de autonomía o de intervención a la universidad. Una vez acaecido el golpe de 1976, los mismos actores tuvieron continuidad entre etapas, más allá de los recambios parciales, lo que se evidencia comparando los integrantes de distintos consejos asesores y las conducciones departamentales que, de principio a fin, tuvieron escasas variaciones o rotaron e intercambiaron funcionarios. Al respecto, es emblemático el caso del decano Argerami, quien después de dimitir tuvo continuidad en puestos de gestión en su departamento

Las distintas medidas tomadas para configurar el claustro docente pueden ser miradas como eslabones de una cadena de generación de condiciones para sustentar, en sucesivas etapas, las líneas de una política universitaria signada por objetivos de exclusión de actores y discursos. Desde esta perspectiva, la dinámica de la selección y estabilización de cuerpos docentes analizada se entrelaza con dinámicas orientadas a consolidar tendencias ideológico-pedagógicas conservadoras y disciplinas académicas cuyos detentores son grupos e individuos que prestaron colaboración al régimen de facto, a la vez que a mantener un férreo disciplinamiento sobre el conjunto.

Toda indagación a la vez que permite elucidar algunos interrogantes abre nuevas preguntas. En nuestro caso, el análisis efectuado estuvo centrado en las políticas que se pretendieron imponer y en actores –funcionarios participes de la dinámica de la gestión, quedando por explorar los comportamientos desplegados en relación con las medidas estudiadas en ámbitos micro-áulicos o curriculares, la recepción por otros actores de todas estas medidas, lo que podría aportar una mirada mas acabada de la dinámica, contradicciones y alcances prácticos del proyecto universitario dictatorial. También vislumbramos la necesidad de acometer estudios comparados, sobre todo relativos a las políticas de confirmación y concursos docentes, que permitan dar cuenta del desarrollo y especificidad de las mismas en otros departamentos de la UNLP así como en otras universidades nacionales, con la finalidad de obtener una descripción más amplia de tales procesos en diversos contextos institucionales.

BIBLIOGRAFIA

Águila, G. (2008) *Dictadura, represión y sociedad en Rosario.1976/1983*. Buenos Aires, Prometeo

Ali Jafella, S. (2002) “Exilio y obra filosófica en la historia de vida de un pensador argentino: Rodolfo M Agoglia” 1º Coloquio sobre “Historia y memoria“, La Plata FaHCE (mimeo).

Auderut; C; Carreño,N ;Cometta,A; Clavijo,M (2003) “La memoria cautiva. El caso de la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura”.En: KAUFMANN,C. (dir.) *Dictadura y Educación Tomo 2* .Buenos Aires, Miño y Dávila

Avellaneda, A. (1986) *Censura, autoritarismo y cultura .Argentina 1960-1983*. Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.

Axat, J. (2011) “La Literatura nazi en la argentina. El papa Blanco y heraldos negros. La historia de Carlos A. Disandro, mentor espiritual de la CNU” www.poesiaypolitica.blogspot.com .Consultado el 20 de abril de 2012

Barcia, P.L.(1994) *Ángel J Batistessa. Semblanza y bibliografía* Buenos Aires, Comisión Arquidiosesana para la Cultura, arzobispado de Buenos Aires.

Barletta, A. y Tortti, C. (2002) “Des-peronización y peronización en los comienzos de la partidización de la vida universitaria” En: KROTSCH, P. *La Universidad Cautiva*. La Plata, ediciones Al Margen

Barletta, A. (2006)“Algunas impresiones sobre el movimiento estudiantil”, en *Revista Cuestiones de Sociología* , Nro 3 pp.221-231 La Plata

Baruch Bertocchi, N. (1987) *Las universidades católicas*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Bekerman, M. (2011) “La expansión de las *reserch capacities* en tiempos de dictadura: la política de creación de institutos en el CONICET y su impacto en el sistema científico (1974-1983)” , en *Revista Estudios 25*,enero-junio ..pp121-139. Córdoba

Besoky, J.L. (2010) “La Revista El caudillo de la tercera posición: órgano de expresión de la extrema derecha”, EN *Revista Conflicto Social*, Año 3 Nro 3, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA

Bonavena, P.; Califa, J. y Millan, M. (2007) *El movimiento estudiantil argentino historias con presente*. Buenos Aires, Ediciones Cooperativas

Bonavena, P. (2006) “El movimiento estudiantil en La Plata (1966-1973), en *Revista Cuestiones de Sociología*, Nro 3, pp169-191 Buenos Aires

Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires, siglo XXI editores

Bourdieu, P. (2007) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, EUDEBA

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

Buchbinder, P y Marquina, M (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. CABA, Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento

Cavarozzi, M. (1983) *Autoritarismo y democracia: 1955-1983*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina

Calvo Vicente, C. (1995) “El concepto de consenso y su aplicación al estudio del régimen franquista”, en *Revista Spagna Contemporánea*, N° 7. pp141-158 Turin

Canelo, P (2008) *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Buenos Aires, Prometeo

Carnagui, J.L. (2011) “Historias de vida y trayectorias personales: un recorrido de militancia en la Concentración Nacional Universitaria (CNU) 1955-1976” VI Jornadas de Historia política. Argentina Siglos XIX y XX UNSAM, Buenos Aires

Cechini, D y Elizalde Leal, A “El discreto encanto de ser facho”, en *Diario Miradas al sur* Año 5 edición Nro 199, 12 de marzo de 2012

Ciancaglini, S.; Cardoso, O. y Seoane, M. (1996) *Los archivos secretos de la represión cultural*. Clarín digital 24 de marzo de 1996

- Coronato, S. y Lucchini, I. (2001) "La Plata y la dictadura", en: *Ramona, Revista de Artes visuales*, Nro 18, noviembre. www.ramona.org
- Corradi, J. (1996) "El método de destrucción. El terror en la Argentina", En QUIROGA, H. y TCACH, C. (comps.) *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario, Homo sapiens
- Collier, D. (1985) *El nuevo autoritarismo en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica
- Cicalese, G. (2009) "Geografía, guerra y nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983", en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. vol. XIII, Nro 308. Universidad de Barcelona. Barcelona:
- De Riz, L. (1987) *Retorno y derrumbe. El último gobierno de Perón*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Dono Rubio, S. y Lazzari, M. (2009) "Conflictos y tensiones en la política educativa argentina durante la última dictadura militar. El impacto del nacionalismo católico", en *OPSSIS*, Vol 9, Nro 13, pp81-99 Universidade Federal de Goias Brasil
- Fermoso, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona, CEAC
- Filippa, N. (1997) *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina (1976-1983)* Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Juan
- Finocchio, S. (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata, ediciones Al Margen
- Garatte, M.L. (2008) "Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina". Tesis de maestría FLACSO- Argentina
- Garatte, L. (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación de la UNLP (1966-1986)* Tesis doctoral, UDESA
- García Méndez, E. (1987) *Autoritarismo y control social. Argentina, Uruguay Chile*, Hammurabi, Buenos Aires

Guinzburg, C. (1981) *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnick

Godoy, C. (2002) *Historiografía y memoria colectiva*. Buenos Aires, Mino y Dávila.

Gudelevicius, M. (2010) “Un balance de la política educativa implementada durante el primer año del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional”, en CD Room. V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Universidad de General Sarmiento

I-IECSE (1983) “Concursos universitarios o las triquiñuelas del continuismo”, en *Revista Perspectiva Universitaria*, Nro 11-12 .pp75-139 Buenos Aires

Invernizzi, H. (2005) *Los libros son tuyos .Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires, EUDEBA.

Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002) *Un golpe a los libros. Represión en la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, EUDEBA

Iturmendi, J. y Mamblona M.C. (2005) “La Universidad Nacional de la Plata entre 1955 y 1997. En: BARBA, Fernando (Dir.) *La Universidad de la Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata, Publicación de la UNLP.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria* Buenos Aires, siglo XXI.

Kaufmann, C. (1999).” El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico“ En KAUFMANN, C. Y DOVAL, D. *Paternalismos pedagógicos*, Rosario, Laborde

Kaufmann, C. dir. (2001). *Dictadura y Educación .Universidad y grupos académicos argentinos*. Tomo 1. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaufmann, C. dir. (2003). *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* Tomo 2 Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaufman, C. (1999) “El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico” En: KAUFMAN, C. y DOVAL, D. *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario ,Laborde

Kaufman, C. y Doval, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina*. Rosario, Laborde editor.

Klappenbach, H.; Marincevic, J.; Arias, G. y Berazain, O. (1995) *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis, Nueva Editorial Universitaria

Kershaw, I. (2004) *La dictadura nazi. Problemas de interpretación*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Krotsch,P. (1993) “La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado“ en *Revista Sociedad*, Nro 3. pp 5-29. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires

Larobina,M. y Varela,J.C. “Olvido y desmemoria en la Facultad de Ciencias de la educación “: <http://www.fcedu.uner.edu.ar>. Consultado el 25/12/11

Le Goff,J. (1997) *Pensar la historia*. Buenos Aires, Paidós.

Lvovich,D. (2007) “Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la ultima dictadura militar” En, FRANCO, M y LEVIN, F. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós

Marin Ibáñez, R. (1986) “¿ Crisis de los valores?” En: VVAA Valores de la persona y Técnicas educativas, Buenos Aires, Editorial Docencia, 2º edición

Mignone, E. (1998) *Política y Universidad. El Estado legislador*. Buenos Aires, Lugar editorial

Mignone,E. “Universidad Nacional de Lujan: el revés de la trama” En: *Revista Perspectiva Universitaria* N° 8 ,abril de 1980.Buenos Aires, I-IECSE

Molinero, C. e Ysas, P. (1998). La historia social de la época franquista, en *Revista Historia Social*, Nro 30.pp 133-154. Fundación Instituto de Historia Social. Valencia

Nassif, R. (1984) “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980) En: NASSIF,R., RAMA,G. y TEDESCO, J. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.

Neibourg, F. (1998) *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza

Novaro, M. y Palermo, V. (2003) *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires, Paidós.

O'Donnell, G. (1997) *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización* Buenos Aires, Paidós

- O'Donnell, G. (1984) "Democracia en Argentina micro y macro". En; OSLAK, O. *Proceso, crisis y transición democrática /1*. CEAL , Buenos Aires
- Palamidessi, M. (1998) La política educacional de la dictadura militar argentina 1976-1983): una caracterización estructural, en *Revista Versiones*, UBA. Buenos Aires
- Paso, M (2007) "La elaboración del pasado autoritario reciente en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. Retazos de la memoria sobre los concursos de la dictadura militar", en IV Congreso Nacional y IL Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue
- Paso, M. (2011) "Las políticas de normalización autoritaria: una aproximación a los concursos realizados en la carrera de ciencias de la Educación (1980-1983) En: SILBER, J. y PASO, M. (coord.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata, EDULP
- Pérez Lindo, A. (1985) *Universidad, política y sociedad* .Buenos Aires, EUDEBA
- Pessacq, R. y otros (1987). *La normalización de la UNLP*. La Plata, Imprenta de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pineau, P. (2006) "Impactos de un asueto educacional las políticas educativas de la dictadura militar (1976-1983)" En PINEAU,P.; MARIÑO, M.; ARATA, N. y MERCADO,B. *El principio del fin .Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Buenos Aires, Colihue.
- Piñeda, M. A. (2009)"Análisis comparativo de las publicaciones en Psicología .las carreras de Psicología de San Luis y Córdoba: 1958-1982". En actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Vol 10, pp273
- Puiggrós, A. (2000) "La universidad del 73" En: *Nunca más. Testimonios a 25 años del golpe*. Buenos Aires, FUBA-UBA, Página 12
- Quiroga, H (1985) *Estado, crisis económica y poder militar (1880-1981)*. Buenos Aires, CEAL .
- Quiroga, H. (2004) *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares-1976-1983*. Rosario, Homo Sapiens.

Reichenbach, M.C. y Coscarelli, R. (2004) “Apuntes para la historia de la educación universitaria en Física en el periodo 1930-1955. El caso de la UNLP” en Anuario de la Sociedad argentina de Historia de la educación www.sahe.org.ar

Rodríguez, L. y Soprano, G. (2009) “La política universitaria de la dictadura militar en argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior”(1976-1983) , en *Revista Nuevo mundo mundos nuevos* (en línea) Cuestiones del tiempo presente. Puesto en línea el 09 mayo 2009. URL: <http://nuevomundo.revues.org/>

Rodríguez, L. y Soprano, G. (2011) “Las políticas de acceso a la universidad durante el proceso de reorganización nacional 1976-1983.El caso de la Universidad Nacional de La Plata “, en *Revista Question*. Vol 1, N° 24.La Plata

Rodríguez, L. (2011) “Coincidencias y conflictos entre funcionarios del proceso. El caso del Ministerio de Educación”, en *Entrepasados. Revista de Historia*. Buenos Aires

Rodríguez, L. (2010) “Los católicos y la educación durante la última dictadura militar. El caso del ministro Juan R Llerena Amadeo (1978-1981), en CD Room de las V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento

Rodríguez, L. (2011) *Católicos, nacionalistas y políticas educativas (1976-1983)* Rosario , Prohistoria

Rodríguez Zoya, L. y Salinas, Y. (2005) “Universidad y dictadura. La educación universitaria argentina en el periodo 1976-1983” Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Rouquie, A. (1994). *Autoritarismo y democracia. Estudios de política argentina*. Buenos Aires, Edicial

Rozitchner,L. (1996) *La desventura del sujeto político*, Buenos Aires, El cielo por asalto

Rozitchner,L. (2010) “Filosofía y Terror”, en *Revista Dialéctica*, Ficha memoria acerca del tercer Congreso Nacional de Filosofía de 1980 a 30 años de su realización , pp.44-49.

Sidicaro, R. (2004) Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el “proceso” en perspectiva comparada “En PUCIARELLI, A (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires, Siglo XXI

Silber, J. y otros (2006). “Historias y memorias en las Ciencias de la Educación: Significaciones actuales del pasado 'predictatorial', en II Coloquio Historia y Memoria. Los usos del pasado en las sociedades post-dictatoriales, La Plata, FaHCE-UNLP

Silber, J. ;Citarella,P.; Fava, M. y García Clua, M. (2011) “La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación”. En: SILBER, J. y PASO, M. (coord.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata, EDULP.

Soprano, G. (2010) “Profesión, Estado y política. Estudios sobre formación académica y configuración profesional en la Argentina”. En: S. FREDERIC, O. GRACIANO y G. SOPRANO (eds.). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario, Prohistoria.

Soprano, G. (2009) “La antropología Física entre la universidad y el Estado .Análisis de un grupo académico universitario y sus relaciones con Las políticas públicas del Instituto Étnico Nacional (1946-1955)”, en *Revista Estudios Sociales*, N° 37, segundo semestre pp 63-95 .Santa Fe

Southwell, M. (2003)” Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos” En: KAUFMANN, C (Dir.) *Dictadura y Educación .Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Tomo 2 Buenos Aires, Miño y Dávila.

Southwell, M. (2002) “Una aproximación al proyecto educación al de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, Año V, N° 10.

Suasnabar,C (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la argentina (1955-1976)* Buenos Aires, FLACSO, Manantial

-Suasnabar; C. (2001) "Revista Perspectiva Universitaria. Voces disidentes en dictadura" En: KAUFMANN, C (Dir.) Dictadura y Educación Tomo 1. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Suasnabar, C. (2002) Debates universitarios y político pedagógicos en la UNLP (1966-1973) continuidad institucional y la radicalización política En: KROTSCH, P La universidad cautiva, La Plata, Ediciones Al margen.

Tedesco, J.C. "Elementos para una sociología del curriculum en Argentina" En: TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C y CARCIOFI, R (1983) *El proyecto educativo autoritario .Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO

Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO

Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia donde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Traverso, E. (2002). *La violencia nazi. Una genealogía europea* Buenos Aires, Fondo de cultura económica CE

Universidad de Buenos Aires (1992) *Fragments de una memoria. UBA 1821-1991* Buenos Aires, EUDEBA

Vezzetti, H. (2002) *Pasado y presente .Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina* .Buenos Aires, siglo XXI

Villaverde, A. (1971) *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires, Humanitas

Zarrilli, A.; Gutierrez, T. y Graciano, O. (1998) *Los estudios históricos en la Universidad Nacional de la Plata 1905-1990: tradición, renovación y singularidad*. Buenos Aires, Academia Nacional de Historia

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Consejo Deliberante de Azul .Ordenanza N° 3271 Declara de interés legislativo la obra literaria de Exequiel C Ortega

I-IECSE Revista Perspectiva Universitaria .N° 10, mayo de 1982

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980) Mensajes ministeriales “Proyecto de ley universitaria”. Buenos Aires, CENIDE, Folleto N° 042, pp 2-16

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980) Mensajes ministeriales “Educar para la paz”. Buenos Aires, CENIDE, Folleto N° 042. pp 17-21

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980) Discurso pronunciado por el Sr Ministro de Educación Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en el Acto de Clausura de la II Reunión plenaria del CRUN. Impreso en Talleres gráficos del MCyE

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.(1980) Discurso del Ministro de Educación de la Republica Argentina Dr. Juan Rafael Llerena en la Amadeo XXI Reunión de la Conferencia general de la UNESCO, Belgrado, Yugoslavia, septiembre de 1980

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1979) “Políticas y acciones de gobierno en materia educativa, cultural y científica”. Texto del Mensaje al País del Ministro de Cultura y Educación, Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo, pronunciado en Mendoza, 18 de abril de 1979, desde la UNCuyo.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980) Texto del discurso del Ministro de Cultura y Educación, Dr. JR Llerena Amadeo, pronunciado el 27 de agosto de 1980 en el acto de clausura de la I Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación

Ministro de Cultura y Educación (1979) Respuestas del Ministro de Cultura y Educación, Dr. J. R. Llerena Amadeo, a las preguntas de la Cámara Argentina de Anunciantes formuladas en la reunión del 30 de mayo de 1979. Impreso en Talleres gráficos del MCyE

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1979) Mensajes Ministeriales I. El dialogo y los problemas educativos. Disertación y respuestas del Sr. Ministro de Educación Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en el almuerzo mensual del Colegio de Abogados de la ciudad de Buenos Aires el 2 de agosto de 1979.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos al enemigo)” Buenos Aires, 1977

Ministerio de Justicia Declaración testimonial del Dr. Guillermo Gallo en el marco del Juicio por la verdad., Cámara Federal de Apelaciones de La Plata. La Plata 2 de junio de 1999 (mimeo.)

Sociedad Católica Argentina de Filosofía Memorias del Congreso de Filosofía Cristiana. 1980

Universidad Nacional de La Plata (1982). Llamado a concurso de Profesores titulares, asociados y adjuntos. Folleto ilustrativo. La Plata, Imprenta de la UNLP

Universidad Nacional de Cuyo. Anuario del Pensamiento Argentino. Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, Año 1980, Tomo XIII

UNLP (1983) Prólogo de la memoria del periodo 1976-1982. La Plata. Edición de UNLP

UNLP(1976) Discursos. Asunción del Dr. Guillermo Gallo al cargo de Rector de la UNLP. La Plata, Secretaria de Extensión y Difusión.

UNLP (1985) Actas del Consejo Superior Provisorio. Archivo de la UNLP.

UNLPlata (1973) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Informe N° 1 .Editado por la UNLP

LEYES CONSULTADAS

Ley 22.207 Régimen Orgánico para el Funcionamiento de las Universidades Argentinas y Estatuto de la Universidad Nacional de la Plata (Decreto1086/82) La Plata, imprenta de la UNLP, 1982

Ley 17.245 Boletín oficial del 25 de abril de 1967

Ley 21.276 promulgada el 29/3/76

PAGINAS WEB CONSULTADAS

www.snlp.com.ar web de la Sociedad de Neurología de La Plata

www.med.unlp.edu.ar web de Facultad de Ciencias medicas de la UNLP

www.ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/13_vol_08-09_dojo_romero.pdf