



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
- SEDE ACADEMICA ARGENTINA -**

**GRUPOS ACADEMICOS Y CAMBIOS CURRICULARES
DURANTE LA NORMALIZACION UNIVERSITARIA EN
ARGENTINA – 1983-1986**

AUTOR: MARIA LUCIANA GARATTE

DIRECTOR: DR. GERMÁN FLAVIO SOPRANO MANZO

FECHA: 6 DE NOVIEMBRE DE 2008

RESUMEN EN CASTELLANO

Esta investigación tuvo como objetivo indagar las perspectivas y experiencias que los grupos académicos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desarrollaron con relación a la política de normalización universitaria entre 1983 y 1986 a fin de legitimar su posición y orientar la reforma del plan de estudios de su Carrera. A partir de un diseño metodológico cualitativo se analizaron normativas, anteproyectos y planes de estudios, documentos y publicaciones institucionales, y entrevistas semiestructuradas. Como resultado fue posible describir las características que asumió la normalización universitaria en el caso estudiado, los elementos de continuidad y ruptura que se registraron en la dinámica institucional con relación al período de la dictadura militar y la configuración social de los grupos académicos de Ciencias de la Educación que se reincorporaron a la vida universitaria. La aprobación del nuevo plan de estudios puso en evidencia la eficacia social de una trama de vínculos de contenido diverso - académicos, profesionales, político – partidarios, personalizados – en las posiciones de los actores en el gobierno universitario y, en consecuencia, en la definición de la reforma curricular. Los resultados de nuestro trabajo son consistentes con los argumentos presentados por otras investigaciones acerca de la historia de las universidades que demuestran que durante la normalización universitaria cristalizó una configuración arraigada y generalizada de un modelo de articulación e inserción de la política de partidos en las conducciones universitarias. La comparación sistemática de los resultados obtenidos por investigaciones realizadas desde un enfoque microsociológico nos permitirá discutir la eficacia relativa de los actores, sus tradiciones y grupos de referencia, sus identidades en la determinación de las decisiones. Asimismo, nos brindará insumos empíricos y teóricos para ponderar los alcances de los lineamientos de las políticas públicas, a la luz de los procesos de resignificación y/o resistencia que puedan relevarse en los ámbitos específicos estudiados.

RESUMEN EN INGLÉS

This research had as an aim to investigate the perspectives and experiences that the academic groups of Sciences of Education of the National University of La Plata developed with relation to the policy of university normalization between 1983 and 1986 in order to legitimize their position and to orientate the reform of the programme of studies of their career. Regulations, preliminary designs and programmes of studies, documents and institutional publications, and semistructured interviews were analyzed using a methodological qualitative design. As a result, it was possible to describe the characteristics that the university normalization assumed in the studied case, the elements of continuity and break that were registered in the institutional dynamics with reference to the period of military dictatorship and the social configuration of the academic groups of Sciences of Education that rejoined to university life. The approval of the new programme of studies made evident the social efficiency of a plot of links of diverse content - academic, professional, political, personalized - in the positions of the agents in the university government and, in consequence, in the definition of the curricular reform. The results of our work are consistent with the arguments presented by other investigations about the history of universities. These demonstrate that during the university normalization a deep-rooted and widespread configuration of a model of articulation and insertion of the politics of political parties in the university conductions is crystallized. The systematic comparison of the results obtained by researchers realized from a microsociological approach will allow us to discuss the relative efficiency of the agents' traditions and groups of reference, their identities and social relationships in the determination of decisions. Likewise, it will offer us empirical and theoretical inputs to consider the scopes of the design of public policies, in the light of the processes of remeaning and / or resistance that could be relieved in the specific studied areas.

AGRADECIMIENTOS

Como tantos han señalado la hechura de una tesis es un proceso lento y trabajoso. Su elaboración requiere de esfuerzo individual pero también de contención personal e institucional.

Por esa razón, quisiera reconocer el apoyo que tuve de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la confianza que Guillermina Tiramonti, su directora, depositó en mí para facilitar condiciones que me permitieron incorporarme a la cohorte 2003-2005 de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación.

También quiero destacar la enorme colaboración que recibí del personal del área de Mesa de Entradas y del Departamento de Personal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Además de documentos, archivos y expedientes, me ayudaron a reconstruir a través del testimonio oral esa parte de la historia social de las instituciones que los papeles no conservan pero sin los cuáles es muy difícil terminar de entender su derrotero.

Mi trayectoria académica no podría haber tenido este destino sin la presencia y orientación de mi maestra Julia Silber con quien me inicié en esta vida profesional que llevamos quienes enseñamos e investigamos en universidades públicas en nuestro país. Es difícil expresar de manera acabada el lugar que ella representa en mi historia académica y personal, “por cierto”. Quizás sea una muestra el hecho de que esta tesis no hubiera existido sin las inquietudes que me despertaron las experiencias formativas que compartí junto a ella.

Un especial agradecimiento le debo a mi director y amigo Germán Soprano a quien conocí como docente en la FLACSO y desde un primer momento intuí como orientador comprometido en la formación de sus tesis. Considero que su reconocimiento amerita un espacio destacado no porque se trate de valorar el cumplimiento de una formalidad, a saber, desarrollar su función de director. Lo cuál no es poco decir. Simplemente porque además de eso, Germán le agregó a este trabajo conjunto una enorme dosis de pasión, generosidad, esfuerzo y dedicación que trascendieron ampliamente

mis expectativas y sin los cuáles, probablemente, esta tesis no habría llegado a este puerto.

A mi familia y amigos, por su contención y apoyo en los momentos difíciles. A mis compañeros de investigación – Mónica Paso, María Esther Elías, Marina Barcia, Gabriela Hernando, Patricia Belardinelli, Paula Citarella, Maximiliano Fava, Noelia García Clúa, Silvana Barboni, Graciela Baum- con quienes intercambiamos avances, asistencias a congresos y miles de anécdotas.

A mi hija, Emilia, que tiene casi la edad de mi tesis y aún así me ha enseñado mucho más de lo que podría incluir en estas páginas.

A todos ellos, mi más profundo agradecimiento.

INDICE

INTRODUCCION

Presentación del problema y revisión de antecedentes.....	8
El enfoque teórico.....	12
Propósito general de la investigación y objetivos específicos.....	26
El diseño de la investigación.....	27

CAPITULO 1

LA NORMALIZACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Consideraciones iniciales.....	31
La confianza en el proyecto político democrático y algunos límites propios del proceso de transición política.....	33
Las universidades en la transición democrática.....	38
El régimen provisorio de normalización universitaria.....	41
La normalización universitaria en la FaHCE.....	46
Reflexiones finales.....	64

CAPITULO 2

DIRIGENTES RADICALES Y GRUPOS ACADÉMICOS EN EL GOBIERNO UNIVERSITARIO DURANTE LA “NORMALIZACIÓN” EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (1983-1986)

Consideraciones iniciales.....	68
La apertura democrática de 1983: algunos rasgos característicos y dilemas del proceso de transición política del caso argentino.....	69
El liderazgo político de Alfonsín y su alianza con la Junta Coordinadora Nacional.....	73
La definición del equipo de gobierno en la UNLP durante la normalización.....	78
Reflexiones finales.....	90

CAPITULO 3

GRUPOS ACADÉMICOS Y REFORMAS CURRICULARES

Consideraciones iniciales.....	93
--------------------------------	----

La regulación del currículum en tiempos de normalización.....	95
Los anteproyectos de planes de estudios, el proceso de reforma curricular y la aprobación de un nuevo plan de estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación.....	103
Reflexiones finales.....	118
CONCLUSIONES.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXO.....	136

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema y revisión de antecedentes

La tesis que presentamos explora las trayectorias, identidades, relaciones sociales y proyectos de grupos académicos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante el denominado proceso de “normalización” de las universidades públicas desarrollado entre diciembre de 1983 y abril de 1986. Nos interesa comprender las perspectivas y experiencias que esos actores sociales desarrollaron en los ámbitos propios de su sociabilidad universitaria y en otros espacios de la vida social y política para legitimar su posición y orientar las decisiones institucionales, con especial referencia a las relativas a la formación académica. A partir de reconocer cómo se reconfiguraron los grupos, qué significados esos actores produjeron acerca de las políticas universitarias y qué prácticas desarrollaron pretendemos aproximarnos a las características que asumió el procesamiento de normalización de las universidades nacionales en el caso seleccionado para nuestro estudio.

Desde un enfoque micro sociológico, nuestra indagación recorta tres dimensiones de análisis. La primera de ella se refiere a los sentidos que, en el contexto de la transición democrática, esos actores sociales construyeron en torno de la “normalización” de las universidades nacionales y quedaron plasmados en lineamientos de política educativa. Nos preguntamos qué rol le asignó el gobierno nacional a los universitarios y qué posiciones ellos asumieron en ese escenario. Para comprender esas formas de significación y resignificación, focalizamos nuestra atención en una segunda dimensión definida por el socioanálisis de los actores que participaron de procesos de reforma curricular en la Carrera de Ciencias de la Educación. Nos preguntamos quiénes eran esos individuos, cuáles fueron sus trayectorias individuales y en qué redes de relaciones sociales participaron para conectarse con la esfera del gobierno tanto en el Estado nacional, como en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y/o del Departamento de Ciencias

de la Educación durante la normalización¹. A partir del análisis de las condiciones sociales en el marco de las cuáles se configuraron los grupos académicos en el caso seleccionado, nos propusimos abordar específicamente el proceso de reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. De esta manera, la tercera dimensión seleccionada se concentra en los proyectos relativos a la formación pedagógica tanto a nivel de la FaHCE como del DCE y en la arena de disputas y luchas entre grupos académicos que culminaron con la aprobación de un Plan de Estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación en 1986.

El enfoque teórico-metodológico que asumimos reconoce como antecedentes diferentes corpus de investigaciones. Por un lado, destacamos los aportes de pesquisas desarrolladas por historiadores y antropólogos sociales preocupados por el estudio de las perspectivas y experiencias sobre la política y usos cotidianos de determinados actores y grupos sociales (Guber, 2001; Revel, 2005; Soprano, 2008). El recurso a esos enfoques y métodos nos permitirá conocer mejor las relaciones que es posible trazar entre el diseño y la gestión de las políticas de Estado –en este caso, las relativas al proceso de normalización de las universidades – y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas, en un proceso de resignificación que incluye tanto momentos de apropiación, resignificación y resistencia. Siguiendo esta perspectiva, asumimos que es relevante conocer las formas específicas de sociabilidad de los académicos, sus identidades y relaciones sociales cotidianas, como una dimensión clave para entender las determinaciones que operan en el procesamiento de las políticas de Estado en el ámbito universitario y en la producción y reproducción de la vida social en las universidades.

Por otro lado, es posible inscribir nuestro problema de investigación dentro del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001; 2003) y, desde allí, apelar a los aportes que en ese campo han realizado los enfoques organizacionales (Clark, 1971; 1983; Baldrige, 1971; Weick,

¹ En adelante, la Universidad Nacional de La Plata será denominada como UNLP, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como FaHCE y el Departamento de Ciencias de la Educación como DCE.

1976; Becher; 2001) y la sociología de la cultura (Bourdieu, 1983; 1995; 2008). Dichas perspectivas han mostrado la necesidad de problematizar el fenómeno del cambio en las organizaciones académicas intentando mostrar que esas instituciones manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales y que los sucesos de orden macro político no siempre permiten comprender cómo se producen los cambios a nivel micro social, qué intereses los motivan y qué creencias los sustentan. Al respecto, han demostrado el rol que juegan los grupos académicos dentro del sistema universitario para modelar su ambiente de trabajo e incidir en el medio externo, asumiendo que la división del trabajo en el mundo académico va demarcando compromisos y orientaciones de valor, creencias e ideologías, perfiles de autoridad y modos particulares de integración interna que inciden en el procesamiento de los cambios. Esta mirada no debería llevarnos a interpretar a la universidad como un ámbito autónomo de disputas por la legitimación de la verdad cuyos efectos son exclusivamente internos a la organización académica. Por el contrario, nos advierte acerca de los efectos que las tensiones internas tienen por fuera de las instituciones universitarias, en los ámbitos sociales y políticos en los que los actores académicos intervienen con matices y particularidades que sólo la investigación empírica puede determinar y caracterizar.

Asumimos que la indagación de los grupos académicos en un escenario de contrastes como fue el de la transición democrática nos permitirá aproximarnos a las implicancias que esa coyuntura histórica tuvo en el caso estudiado tanto sobre los proyectos y las ideas como sobre los actores que los impulsaron. Asimismo, creemos que la comprensión del complejo fenómeno del cambio en los sistemas de educación superior posee una relevancia teórica pero también práctica, tanto en el nivel central de diseño y gestión de las políticas educativas como en la base operativa de las organizaciones académicas. Los responsables del gobierno universitario necesitan conocer la especificidad de las organizaciones que conducen para ajustar sus expectativas e intervenir asumiendo la existencia de múltiples determinaciones que inciden y, en ocasiones, condicionan las posibilidades efectivas de direccionar las decisiones institucionales.

Nuestro trabajo también reconoce como antecedentes las investigaciones desarrolladas acerca de la historia de los especialistas universitarios en educación en nuestro país. Dentro de ellas, identificamos un primer grupo de trabajos que analiza las tradiciones y formaciones intelectuales de esos individuos y grupos focalizando su atención en las décadas de 1960 y 1970 (Suasnábar, 2004; Kaufmann, 2001; 2003; 2006) pero no avanzan en el período posterior a 1983. Un segundo grupo, describe los discursos y corrientes de pensamiento pedagógicas y sus expresiones en las orientaciones teórico – conceptuales de los planes de estudios en diferentes períodos históricos (Puiggrós, 1997; Southwell, 1997; 2003; Silber, 2004; 2007). Estos trabajos aportan insumos valiosos aunque no profundizan con igual énfasis en el estudio de las condiciones sociales de producción de esos discursos y, en consecuencia, ofrecen sólo algunas orientaciones para el análisis de las características de los grupos académicos de la Carrera y su inscripción en las determinaciones institucionales locales y en las tendencias sociales y políticas resultantes de su inscripción en el escenario nacional. También relevamos una investigación (Carlino, 1997) que analiza el campo de profesionales en Ciencias de la Educación entre 1984 y 1994 en la Universidad de Buenos Aires. A los fines de nuestro objeto de estudio, ese trabajo aporta evidencias empíricas que permiten caracterizar las relaciones profesionales y personalizadas y los vínculos y lealtades político académicas de las que participaban los actores implicados en esas redes como parte de su experiencia académica y laboral.

Además de los trabajos mencionados, se han relevado otros estudios dedicados a la historia de las universidades nacionales (Pérez Lindo, 1985; Stubrin, 2001; Buchbinder, 2005; Chiroleu, 2005) o a problemáticas específicas de la historia social y política de nuestro país (Cavarozzi, 2006; Novaro y Palermo, 2001; O' Donnell, 1997; Romero, 1996; entre otros) que nos brindan claves para interpretar los complejos procesos de transformación del sistema universitario en el contexto histórico de la transición democrática en el que situamos nuestro objeto de estudio.

El universo temporal seleccionado recorta el proceso de la “normalización universitaria” que se inicia a partir de la “apertura democrática” en diciembre de 1983 con la asunción como presidente del Dr.

Raúl Alfonsín. Dicha organización temporal toma como referencia eventos de nivel macro político ligados a un ciclo de cambios en la esfera del Estado Nacional: transición desde un régimen de facto a un gobierno constitucional con la recuperación del estado de derecho. La selección de esta temporalidad no es azarosa. Responde al interés de conocer qué relaciones existieron entre los procesos de cambio que se produjeron en el Estado Nacional y los que se dieron dentro del sistema universitario y qué autonomía relativa tuvieron los actores sociales localizados en una universidad particular respecto de las determinaciones procedentes de las políticas definidas en el nivel central.

Por último, cabe señalar que el proceso de normalización de las universidades nacionales argentinas en el período 1983-1986 constituye un problema y objeto de análisis todavía incipiente en la producción del campo de las ciencias sociales de la Argentina. En este sentido, el presente trabajo pretende sumarse a los debates acerca de la historia de las universidades que se vienen desarrollando desde hace un par de años en diversos foros académicos. Esas producciones ponen en evidencia la necesidad de profundizar las investigaciones ancladas en escenarios particulares, pero que pretenden contribuir a la construcción de marcos de interpretación social y política de estos procesos a escala nacional y regional.

El enfoque teórico

La investigación propuesta pretende aproximarse al fenómeno del cambio en el sistema universitario a partir del análisis de las complejas determinaciones que intervienen en su producción. Entre ellas y apelando a los aportes de la sociología de la cultura y del enfoque organizacional, destacamos el rol que desempeñan los grupos académicos localizados dentro de la universidad en el procesamiento de las políticas educativas nacionales en contextos históricos de significativas transformaciones en la esfera del Estado Nacional.

Tomando en consideración la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (1983; 1995) entendemos que los actores universitarios producen creencias y prácticas acerca de las políticas educativas con ciertos niveles de

autonomía respecto del poder central pues participan de un campo social específico, a saber, el campo universitario. Dicho campo funciona como un sistema de fuerzas con una dinámica y estructura propia, en función de las relaciones de posición, oposición, o combinación que se producen entre esas fuerzas. Los ocupantes de ese campo intervienen en luchas y disputas en las que ponen en juego formas específicas de interés y estrategias para apropiarse de los medios de producción y reproducción que les permitan orientarse dentro del campo y transformar las relaciones de fuerza entre los participantes (Bourdieu, 1995).

Las luchas en el campo universitario se dirimen en torno de la posibilidad de determinar las condiciones y los criterios de pertenencia así como también de la jerarquía legítima. Los académicos pugnan por definir cuáles son las propiedades pertinentes, eficientes y apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo universitario provee. A juicio de Bourdieu (2008), existen diferentes conjuntos de individuos que están “más o menos” constituidos como grupos que se definen por esos criterios y condiciones y que, a su vez, toman posición por ellos². Para el caso de nuestra investigación, es evidente que esos parámetros de valoración se ponen en juego en las definiciones que distintos grupos sustentan, a través de sus ideas y acciones, acerca de la formación de los pedagogos. Al reivindicar los criterios que esos grupos sostienen como legítimos, en rigor, esos actores se esfuerzan por obtener reconocimiento social. Aquí Bourdieu vuelve a insistir con una de las tesis principales de su programa teórico, a saber, la que destaca que la posibilidad de definir las propiedades legítimas que debe reunir el capital específico objeto de disputa en un campo otorga a los actores sociales y grupos en pugna la capacidad de modificar las leyes de formación de los valores que son característicos en el mercado, en este caso, universitario y, en

² La idea de grupos “más o menos” constituidos contrasta con la visión que de esos agrupamientos ofrece el enfoque organizacional que explica la configuración social de los grupos a partir de la producción de conocimiento científico. En la perspectiva de Bourdieu, la consideración de esos colectivos sociales no puede ser entendida sólo ni centralmente a partir de un criterio de ordenamiento disciplinar de las comunidades sino que requiere de la incorporación de otras redes de relaciones que den cuenta de las conexiones que sostienen los académicos con los referentes de otros campos sociales.

consecuencia acrecentar sus posibilidades de beneficio personal y colectivo como grupo.

En este punto cabe señalar una serie de observaciones que realiza Bourdieu (2008) referidas a problemas epistemológicos que enfrentan los universitarios que realizamos investigación sobre nuestro propio espacio de inserción académica. Esos inconvenientes se relacionan con la cuestión de la diferencia que existe entre el conocimiento práctico y el erudito y, en especial, a la necesaria pero difícil ruptura que debemos producir con la experiencia nativa originaria para poder restituir un conocimiento teórico y empírico objetivo de esa experiencia. Estas advertencias resultan cruciales para un trabajo como el nuestro, toda vez que nos reconocemos en la doble condición de analistas de un mundo social del cual participamos activamente como actores inscriptos en redes de relaciones sociales, con afinidades y filiaciones disciplinares y epistemológicas pero también ideológicas y emocionales que nos convierten, automáticamente en una de las partes “interesadas” del drama, tanto en su dimensión histórica como presente.

Uno de los problemas que el Bourdieu plantea surge a propósito de la *ejemplificación* (cursiva en el original) con la escritura de los resultados de la investigación en los sucesivos esfuerzos por transmitir el conocimiento acumulado del objeto en cuestión. El análisis de los casos que se seleccionan en un estudio obliga a incluir los nombres propios de los actores que participan de un universo en el que uno de los objetivos centrales es, justamente, “hacerse un nombre”. Esta circunstancia puede estimular la tendencia de reducir la lectura de los casos a los individuos concretos, como si el objetivo del estudio fuera la aprehensión sincrética de esos particulares, la adhesión a la anécdota, al detalle singular. En rigor, la investigación se orienta por el análisis de “los otros” como objetos dentro del espacio teórico de las relaciones de identidad y diferencia a partir de un conjunto explícitamente definido de propiedades que le confieren relaciones de pertenencia a determinados grupos o colectivos sociales. Lo anterior no implica desconocer que un investigador puede enfrentarse a la situación de “no poder escribir todo lo que sabe” o bien que sus lectores estén dispuestos a interpretar como “denuncias” situaciones que, por otra parte, quizás

conozcan mejor que el propio analista. A juicio de Bourdieu, no se gana en “verdad histórica” si se reconstruye una historia “sin nombres propios”. De alguna manera, los estudiosos del campo universitario tenemos que reconocer los riesgos que asumimos, al tiempo que destacar la responsabilidad moral que conlleva producir un conocimiento acrecentado de los mecanismos que gobiernan el mundo intelectual.

Una segunda cuestión que destacamos del planteo de Bourdieu se refiere a la “disposición” que la propia comunidad de universitarios tiene para recibir los resultados de las investigaciones acerca del propio campo y las respuestas, en ocasiones “violentas” que esa socialización desencadena. Y agrega que la aprobación y celebración de este tipo de trabajos entre los “círculos familiares” es inversamente proporcional a la distancia que existe en el espacio social entre el analista y los objetos que escoge. Por el contrario, la divulgación de los “secretos de la tribu”, la publicación de lo más “sagrado” que un grupo académico puede atesorar entre sus leyendas y relatos expone al “valiente héroe” a los “tormentos y persecuciones” que amerita una “confesión pública” de esas características. A pesar de estos riesgos, acordamos con Bourdieu que el socioanálisis ofrece la posibilidad de una libertad para uno mismo y para otros miembros del propio campo que se deriva del ejercicio de objetivar el propio mundo social, explicitando y formalizando criterios que funcionan de manera implícita en la experiencia ordinaria. Al respecto, esperamos que la investigación empírica del caso seleccionado nos permita introducir rupturas en las formas intuitivas del conocimiento que manejamos. A partir del análisis sistemático de los datos, su contrastación con el conocimiento erudito de objetos análogos estaremos en condiciones de reformular nuestras hipótesis y supuestos iniciales y quizás también “descubrir” en aquello que hacemos “algo que no sabíamos” de antemano.

Las observaciones teóricas y metodológicas que propone Bourdieu nos obligan a pensar en el punto de vista que asumimos en nuestro trabajo de investigación. Desde su punto de vista, es necesario que el investigador sea capaz de distinguir los esquemas prácticos e implícitos que funcionan en la percepción ordinaria del mundo social, tanto desde su posición como sujeto cognoscente como en la de los otros sujetos que también producen

particulares “objetivaciones” de ese espacio social. De aquí que el analista deba hacer un esfuerzo por reconocer las múltiples codificaciones y los principios de jerarquización en competencia que no son más que expresión de los intereses, muchas veces antagónicos e incommensurables que funcionan en la realidad de las prácticas y en las luchas por legitimar las representaciones que pretenden instalarse como las “verdades del campo”.

Esta perspectiva contrasta con la teoría y metodología de la sociología de las organizaciones desarrollada, prioritariamente, en los Estados Unidos a partir de los años setenta orientada a explicar el sistema de toma de decisiones en las universidades. Los analistas del enfoque organizacional crearon categorías generales para describir los elementos básicos que presentan los sistemas de educación superior con independencia del contexto nacional. A partir de esos presupuestos teóricos, realizaron investigaciones comparadas intentando demostrar cómo esos rasgos variaban de un país a otro. Su objetivo era producir descripciones detalladas y sistemáticas de la manera como se organizaba y gobernaba la educación superior.

Un ejemplo de este tipo de abordaje lo encontramos en la obra de Burton Clark, un reconocido referente de esa perspectiva, que rompió con la tradición administrativista dominante en ese momento y abrió una línea de interpretación más dinámica, centrada en los problemas de la negociación y el conflicto en los arreglos de poder de las organizaciones académicas (Krotsch, 2001). En una de sus obras teóricas más reconocidas, *El sistema de educación superior* Clark (1983) propone un análisis interno de la universidad que se focaliza en las siguientes cuestiones: cómo se organiza el trabajo en una determinada organización académica, cómo se sostienen las creencias y construcciones de sentido que los actores institucionales elaboran en torno a sí mismos y a los otros, cómo se distribuye la autoridad, cómo están integrados los sistemas, cómo se producen los cambios. Las respuestas a esas preguntas no podrían comprenderse si no se analizan las características específicas que tienen las organizaciones académicas, en términos del tipo de materia prima con la que trabajan, a saber, el conocimiento científico. Ese conocimiento es especializado, tiene una autonomía creciente que incide en las unidades relativamente autónomas y,

por lo tanto, débilmente acopladas, en las que se localizan los grupos académicos como grupos de interés.

Clark sostiene que la división del trabajo en el mundo académico, como en otras partes, es una división de compromisos y cometidos, los que, a su vez traen asociados ciertas orientaciones de valor. De esta manera, los compromisos y las orientaciones, el trabajo y las creencias, constituyen el sustento de los intereses, un compuesto entre lo material y lo ideal. Victor Baldrige ha demostrado que los grupos de interés se atribuyen autoridad, buscan modos compatibles de integración y pueden condicionar procesos de cambio si son capaces de acumular suficiente poder en el sistema (citado por Clark, 1983: 29) de acuerdo a las características específicas –tamaño, complejidad estructural, etc. – de la organización en la que se ubican (Baldrige y otros, 1973).

La división del trabajo en torno a la producción y difusión del conocimiento posibilita el establecimiento de vínculos entre los actores implicados que exceden las fronteras de la institución y reconocen una tradición histórica que se sostiene en función de la legitimidad y dominio que son capaces de construir los actores encargados de su herencia. De aquí resulta que las configuraciones jerárquicas en el trabajo resultan extraordinariamente planas y artificialmente estructuradas. Este aspecto obliga a concebir a la organización académica en términos de una federación o una coalición, más que como un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia. Se suele caracterizar a este tipo de organizaciones como una especie de “conglomerado” que incorpora a muy diversos grupos de disciplinas. Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de esas disciplinas y profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales, tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos. A partir de estos rasgos, la literatura inscripta en este enfoque describe a la organización académica como una “anarquía organizada”, como una “sistema político” con “acoplamiento laxo” en las que se producen “situaciones de basurero”, “campos de acción” o “tecnologías de la

tontería”³. Estas metáforas aluden a cierta indefinición entre los fines y los medios, a cierta incongruencia entre los propósitos y las acciones, a la ausencia de fines que precedan a las decisiones o bien a circunstancias en las que las definiciones parecen estar informadas por la intuición, la tradición y la fe. Así, las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes.

En esta perspectiva organizacional, la dimensión simbólica adquiere un protagonismo central para comprender las orientaciones de la acción y las prácticas sociales que se van consolidando dentro de las instituciones. Esa misma línea ha sido trabajada en extenso por investigaciones que recuperan los enfoques organizacionales y los articulan con los aportes de la sociología de la ciencia. Tal es el caso de Tony Becher (2001) quien se propuso estudiar las relaciones que existen entre las formas en que se organiza la vida disciplinar de determinados grupos de académicos y las tareas intelectuales que desempeñan. Al igual que Clark, Becher adoptó un punto de vista interno para describir las características de las comunidades académicas que seleccionó como casos a estudiar. Su trabajo se centró en la forma en que los investigadores percibían sus actividades de producción de conocimiento y en cómo esas concepciones podía interpretarse desde un marco de referencia más amplio ligado a la sociología del conocimiento, a los estudios sociales de la ciencia y al estudio de la educación superior. En ese sentido, la caracterización que ese autor ofrece de las comunidades académicas toma como referencia categorías teóricas procedentes de esos campos disciplinares para trazar el mapa descriptivo de la diversidad y de la topología del territorio estudiado. Vamos a repasar los rasgos más pertinentes para nuestro trabajo.

Becher plantea que los sistemas académicos poseen una riqueza ideológica que deviene de los múltiples agrupamientos que manufacturan la cultura como parte de su trabajo y su interés. Analiza la constitución de

³ Para una revisión actualizada de la variedad de enfoques organizaciones dedicados al estudio de las instituciones universitarias que se iniciaron a partir de la obra de Burton Clark y se desarrollaron en las últimas cuatro décadas, sugerimos el trabajo de Marvin Peterson (2007).

grupos disciplinarios que emergen dentro de una profesión y que son difíciles de identificar al estar asociados a círculos sociales, redes, universidades invisibles que varían de alcance y carácter. Señala que el proceso de establecer su identidad conlleva una socialización sustentada en la internalización de aspectos epistemológicos e ideológicos. El “sentimiento de pertenencia” a una determinada “tribu” académica se manifiesta a través de distintos indicadores: el reconocimiento de ciertos “ídolos” que se exponen en las paredes de las oficinas o en las cubiertas de los libros de las bibliotecas, las formas específicas de lenguaje que utilizan para desarrollar sus argumentos y juicios de valor, literatura profesional que respalda su simbología y el recurso a términos especializados incomprensibles para un “no iniciado”. Los anteriores rasgos resultan “evidentes” y funcionan de manera explícita como mecanismos de exclusión o autoexclusión. Además de esas características, Becher señala que existen procedimientos más sutiles a partir de los cuáles los individuos y grupos construyen “un registro propio” – un conjunto singular y “favorito” de términos, estructuras oracionales y sintaxis lógica - que demarcan de manera solapada la diferencia entre los “incluidos” y los “inmigrantes ilegales”. Y agrega que junto a estas características estructurales de las comunidades disciplinares, existen otros elementos culturales que ejercen una fuerza integradora aún más poderosa: las tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conductas, además de las formas lingüísticas y simbólicas de comunicación ya mencionadas. Lo anterior nos lleva a reconocer que la cultura de una tribu ejerce una considerable fuerza ideológica en el proceso de socialización de las nuevas generaciones y va demarcando compromisos personales y “formas de estar en el mundo” (Geertz citado por Becher, 2001:44) que pregnan el proceso de formación y la trayectoria académica de los nuevos miembros.

El reconocimiento de estos componentes simbólicos como factores de cohesión social y estabilidad de los grupos resulta de crucial importancia para un trabajo como el nuestro que se focaliza en la dinámica social de una determinada tribu, la de los pedagogos, en un ámbito institucional compartido por otras comunidades disciplinares, como lo es la FaHCE. Al

respecto, resultan particularmente relevantes algunos de los componentes que Becher destaca como parte de los factores ideológicos de la disciplina, a saber, la existencia de “mitos heroicos” y las “historias especialmente reconstruidas” como grandes relatos o generalizaciones que requieren de escasa evidencia empírica pero que funcionan creando propósitos globales y permiten otorgarle cierta unidad a un conjunto de actividades, en apariencia dispares. Esas historias constituyen “armas” que los subgrupos exhiben en el curso de las disputas y controversias internas y consideramos que resultan centrales en una investigación como la nuestra que se interesa por los conflictos, las tensiones y contradicciones que se suscitaron en el procesamiento de la política de la “normalización universitaria”. Además de los anteriores aspectos, Becher destaca que la socialización en una tribu académica requiere que los miembros de la comunidad participen, en un nivel cotidiano, de un folklore y un código de prácticas aceptadas o requeridas como “reglas del juego”. Y lo más significativo es que su transmisión no se produce, en general, a partir de esfuerzos deliberados de los “ya iniciados” sino por el contacto diario y la interacción con los demás miembros de la comunidad. De aquí que el relevamiento de estos componentes y procedimientos deba hacerse a partir de una reconstrucción histórica de las biografías académicas de los miembros que lograron consolidarse como líderes de los grupos y que “señalaron el camino”, como diría Becher, a quienes los siguieron.

Las tramas de relaciones que articulan el funcionamiento de los grupos son diversas y complejas. Crane entiende que en el proceso de elaboración de significados culturales participan círculos de relaciones internas (con un grupo reducido de personas, de intereses afines, en la propia institución) superpuesto con otro círculo externo (conformado por un número relativamente grande de sujetos, enlazados por afinidad intelectual cercana o lejana) (Crane; en Becher, 2001) La anterior conceptualización supone que el trabajo académico enhebra relaciones que desbordan los límites del propio grupo y de la interacción directa, conformando una estructura intrincada de múltiples vínculos intergrupales que es preciso reconstruir en el trabajo de investigación. También nos obliga a problematizar la idea de que es posible definir de manera precisa los

confines que separan a este tipo de instituciones de su entorno inmediato y distante y que, en todo caso, resulta más pertinente analizar la trama de relaciones que sustentan individuos localizados dentro y fuera de las universidades que fungen como grupos de presión internos y externos en función de la obtención de beneficios particulares.

Los vínculos que articulan las relaciones sociales entre los actores en las organizaciones académicas no se circunscriben de manera exclusiva a los aspectos epistemológicos e ideológicos directamente conectados con su trabajo. Herbert Kaufman propuso una tipología para dar cuenta de la naturaleza de esos vínculos como mecanismos de cohesión social: los físicos, los habituales, los oportunos, los morales y los emocionales. Asimismo, sugirió que los lazos emocionales son a menudo los más fuertes, ya que se forjan por la afiliación a un símbolo a una idea común así como por el amor hacia un dirigente o el amor en común (citado por Clark, 1983: 115).

Cabe señalar que esta dimensión ganó protagonismo en la teoría organizacional hacia fines de la década de los '70. A partir de ese momento, comenzó a considerarse la importancia de los compromisos afectivos y morales como parte de los medios que cohesionan y otorgan eficacia a sistemas complejos como las universidades. En ese contexto, se desarrolló un subcampo interesado por las creencias, las ideologías, los relatos, las leyendas y las sagas organizacionales, términos que vienen a designar el mismo fenómeno en sus diversas versiones.

Las investigaciones comparadas de los grupos académicos de diversas disciplinas han mostrado las variaciones que se producen entre esas diferentes subculturas. A los fines de nuestro trabajo, es pertinente señalar que algunos estudios han demostrado que las escuelas de las semiprofesiones en general, especialmente las que se basan en las ciencias sociales (por ejemplo, la educación y el trabajo social), muestran menor firmeza y claridad en la integración de sus costumbres. Esta tendencia se explicaría por la “incertidumbre cognitiva” que resulta de la “mezcolanza” de conocimientos extraídos de disciplinas tan inciertas como la psicología y la sociología. Esos trabajos suelen caracterizar al educativo como un campo

que construye “armazones simbólicas” más difusas que las de otros agrupamientos disciplinares.

En esta perspectiva, se propone observar el fenómeno del cambio en su contexto para comprenderlo de manera realista. Ello supone estudiar las restricciones y las determinaciones inherentes a las estructuras operantes de trabajo, creencias y autoridad. De acuerdo al esquema planteado, la lucha de los grupos de interés es fundamentalmente de carácter interna, está en la “médula” de la dinámica del sistema. Clark propone analizar esa lucha en términos globales, a partir del influjo de fuerzas subyacentes que la moldean a las que denomina “fuerzas académicas de producción”. Dichas determinaciones continuamente producen contradicciones y, al mismo tiempo, benefician a unos intereses más que a otros. La dinámica fundamental de las organizaciones académicas es, en esta línea, el continuo proceso de diferenciación que apuntala a las fuerzas internas y externas al cambio. La conceptualización de Clark se sustenta en las explicaciones clásicas de la sociología, en especial las de Emile Durkheim, acerca del desarrollo de la diferenciación como una forma de cambio irresistible. De lo anterior, se concluye que el cambio en los sistemas académicos se produce de múltiples maneras; es notoriamente desarticulado, contradictorio, opaco y creciente.

La atención sobre los rasgos básicos del sistema de educación superior supone concentrar la atención en el modo en que el sistema mismo determina la acción y el cambio. Por esa razón, los enfoques internalistas evitan imputaciones fáciles a la “influencia de la sociedad” y prefieren considerar que las organizaciones académicas han desarrollado su propia estructura masiva y sus propios procedimientos límite que les proporcionan cierto aislamiento y fortalecen su hegemonía sobre algunas tareas y funciones. Esta descripción justifica la categoría de “hegemonía sectorial” que Ralf Dahrendorf propone para dar cuenta del relativo nivel de autonomía que las universidades poseen respecto de otros campos de la vida social (citado por Clark, 1983).

Desde nuestro punto de vista, si bien reconocemos los aportes de la perspectiva organizacional consideramos necesario realizar algunos señalamientos. Por un lado, nos parece prudente la advertencia que realiza

Mariano Palamidessi (2007) cuando analiza la producción social de conocimiento sobre educación en Argentina. Respecto de los enfoques teóricos al uso en nuestro medio, el autor subraya la inconveniencia de ciertas *lecturas internalistas* (cursiva en el original) del desarrollo del conocimiento científico – y también de las instituciones de educación superior, agregaríamos nosotros. Esos abordajes tienden a suponer la existencia de ciertas prácticas de producción de significados que tendrían independencia respecto de las determinaciones del mundo social. Sumado a lo anterior, Adolfo Stubrin (2001) subraya que la recepción del enfoque organizacional en nuestro país si bien ha dinamizado los debates acerca de las políticas universitarias, por otro lado, ha generado una adopción acrítica de categorías conceptuales que no han sido verificadas empíricamente de manera suficiente.

También nos parece atinado mantener, como lo sugiere Palamidessi (Op. Cit.) una distancia conceptual con las miradas *externalistas* (comillas en el original) que tratan de explicar los cambios en la actividad intelectual a partir de los sucesos de orden político, económico, social, de nivel macro. Para estos estudios, no existirían mediaciones específicas sino factores externos que sobredeterminarían completamente el sentido y orientación de los significados y prácticas del campo intelectual. En una línea complementaria, Soprano y Suasnábar (2005) en un trabajo que analiza las interpretaciones canónicas acerca de la relación Estado – Universidad en la Argentina previenen acerca de la necesidad de relativizar y contextualizar algunas de sus hipótesis, evidencias y resultados. Lo anterior se justifica cuando se comprueba que, aunque estén bien documentadas, algunas de esas investigaciones construyen un relato que pretende tener alcance nacional cuando en realidad se sustentan en expresiones particulares de ciertos actores e instituciones. En consecuencia, tanto los enfoques que niegan alguna eficacia a los actores localmente situados como aquellos que sobre -generalizan tendencias locales no logran capturar la complejidad de las dinámicas sociales que caracterizan la producción de ideas y actores en ámbitos específicos de la acción humana.

Desde nuestro punto de vista, es preciso avanzar desde esta aparente oposición entre enfoques internalistas y externalistas hacia miradas más

comprendidas de las organizaciones y comunidades académicas que sean capaces de reconocerlas en su propia especificidad e historicidad. Al respecto, consideramos que nuestro trabajo puede enriquecerse a partir de algunas investigaciones recientes que destacan los aportes del enfoque y la metodología del microanálisis social para la construcción de una historia social del Estado, sus instituciones y actores. A partir de su distanciamiento de cierta tradición historiográfica vinculada a las perspectivas macro sociológicas, se concentran en las historicidades específicas de los proyectos institucionales de las agencias del Estado Nacional, definidas en plural, evitando cualquier definición totalizante y homogeneizadora del Estado como categoría sociológica (Soprano 2008). Toman como punto de partida la diversidad de instituciones, actores, lógicas y prácticas sociales como una dimensión analítica potente para comprender la génesis y desarrollo de los procesos de diferenciación y especialización de las agencias estatales y sus cuerpos de funcionarios – lo que en nuestro caso serían la universidad y los universitarios, respectivamente. De esta manera, ponen el foco en los sujetos que “dan vida” a las agencias estatales procurando aprehender en su lógica y contexto de uso las representaciones y prácticas sociales que produjeron y objetivaron en esas instituciones, en sus proyectos y, en consecuencia, en sus políticas públicas⁴. Se parte de suponer que el análisis de esas ideas y valores permite aproximarse a las formas que asumió la producción legítima de saberes específicos – como sería en nuestro caso la aprobación de un nuevo plan de estudios o un reglamento de funcionamiento interno de las facultades - en el procesamiento de esas políticas. También se reconoce a las instituciones estatales como espacios en los que se objetivan alianzas y luchas de los actores del Estado, la sociedad civil o el mercado. Por esta

⁴ Para ello estos trabajos recurren a los aportes de la etnografía como enfoque, método y texto. Proponen poner en suspenso tanto los presupuestos eruditos como los prejuicios de sentido común, también denominadas “certezas de las perspectivas nativas”, que operan en nuestra percepción de un mundo social en el que somos, a la vez, actores y analistas. La opción por una descripción etnográfica del problema a estudiar supone que la investigación se orienta a producir una representación coherente de las formas de pensamiento y actuación de la población nativa que se construye ajustando las interpretaciones al punto de vista, los valores y razones de esos agentes. (Guber, 2001). Respecto de la comprensión etnográfica de las comunidades académicas, Geertz (1994) destaca la importancia de utilizar datos convergentes – descripciones, medidas, observaciones, hechos no estandarizados- acerca de individuos directamente implicados unos en las vidas de otros, personas que en la frase de Alfred Schütz “envejecen juntas”.

razón, no es posible circunscribir la historia social del Estado a un relato que se define “fronteras adentro” sino que se plantea la necesidad de conocer las tramas de relaciones sociales de una variedad de individuos y grupos en su carácter de interlocutores implicados en la producción y actualización del proyecto institucional de agencias estatales específicas. Al respecto, es necesario interrogarse por la eficacia de esas múltiples redes de relaciones formales e informales que mantienen actores localizados dentro o fuera de las instituciones del Estado. Entre las redes informales se encuentran diversos vínculos, algunos ligados a la lógica del parentesco, la amistad, los negocios, la pertenencia a asociaciones civiles, religiosas, entre otras, que se despliegan “en los intersticios de las lógicas institucionales”(Soprano, 2008)⁵.

El reconocimiento de la existencia de una multiplicidad de redes formales e informales que inciden en el posicionamiento de los actores y en las prácticas que ellos desarrollan en las propias agencias estatales nos obliga a asociarlos con diversas identidades sociales con las que ellos se autodefinen o son definidos por otros a lo largo de su trayectoria en una determinada institución pública. De esta manera, debemos pensar a los académicos como actores que se agrupan a partir de una determinada especialidad disciplinar pero que, además, comparten otro tipo de vínculos sociales – políticos, personales, otros - que les otorgan cohesión y vuelven eficaces los mecanismos que despliegan en su producción y reproducción social.

A partir de los anteriores presupuestos, destacamos las ventajas que ofrece la escala microsociológica para desarrollar investigaciones que puedan abarcar dimensiones sociales reducidas, centradas en la trayectoria de una determinada agencia estatal y, en consecuencia, de un número también limitado de actores sociales. El análisis en profundidad de las

⁵ A juicio de Geertz, en el estudio de las comunidades académicas, merecen atención no sólo las relaciones “típicamente intelectuales” sino también otras formas de vinculación – políticas, morales, abiertamente personales, como las relaciones maritales – que dan cuenta de las formas en que esos individuos están múltiplemente conectados en las que “cualquier cosa que averigüemos sobre A nos dice asimismo algo de B, ya que al haberse relacionado durante tanto tiempo y tan bien, cada uno de ellos constituye un personaje en la biografía de los demás” (Geertz, 1994:184).

formas de organización de esos individuos y de su sociabilidad cotidiana⁶ permitirá descubrir las determinaciones locales o micro sociales que inciden en la “vida” de las instituciones. Esas situaciones sociales específicas deben comprenderse de manera contextualizada tal como lo propone Jaques Revel (2005). El enfoque microhistórico rechaza la certidumbre que se desprende del uso de la categoría de “contexto” como si se tratara de un escenario unificado y homogéneo que determinaría de manera absoluta las acciones de los actores sociales. Por el contrario, sugiere la necesidad de inscribir las experiencias y representaciones múltiples y, en ocasiones, contradictorias o ambiguas, mediante las cuáles los hombres construyen su mundo.

Los enfoques teóricos que hemos presentado nos aportan, desde sus específicos desarrollos claves de lectura analítica de nuestro problema de investigación. Sin plantearnos opciones teóricas excluyentes, los reconocemos como insumos valiosos para discutir los resultados obtenidos en nuestro trabajo. En lo que sigue, vamos a precisar los propósitos y objetivos de nuestra pesquisa así como también la metodología utilizada para el abordaje empírico de los objetos de estudio recortados.

Propósito general de la investigación y objetivos específicos

La investigación propone el siguiente objetivo general: Indagar las perspectivas y experiencias que los grupos académicos de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desarrollaron con relación a la política de normalización universitaria entre 1983 y 1986 a fin de legitimar su posición y orientar la reforma del plan de estudios de su Carrera.

Los objetivos específicos de nuestro trabajo son:

- 1) Caracterizar los sentidos acerca de la normalización universitaria producidos por los actores estudiados y plasmados en lineamientos

⁶ La noción de “sociabilidad” es recuperada de los trabajos de Georg Simmel quien la define como una “forma de juego sociológica”, un complejo interactivo asociativo entre los hombres –el deseo de obtener ventaja, el comercio, la formación de partidos, el deseo de ganarle a otro, el movimiento entre la oposición y la cooperación – vacío de todo contenido propositivo pero guiado por el estímulo de esas funciones. Entendido como juego, la sociabilidad tiene dos significados: sólo puede ser jugado *en* sociedad, en su carácter de soporte externo y a través de ella, la gente “juega” a la “sociedad” (comillas y cursiva en el original) (2002: 202)

de política educativa y en documentos elaborados en el ámbito universitario seleccionado.

- 2) Describir tensiones y controversias que se suscitaron en el ámbito de la FaHCE y del DCE a partir de la implementación del régimen de normalización universitaria de la UNLP.
- 3) Caracterizar la conformación, trayectoria e identidades de los grupos académicos de Ciencias de la Educación que participaron del gobierno universitario en el período 1983 – 1986.
- 4) Identificar la conformación, trayectoria e identidades de los grupos académicos que participaron de procesos de cambio curricular referidos a la formación pedagógica en la FaHCE y a la Carrera de Ciencias de la Educación en el DCE.
- 5) Interpretar las perspectivas que los grupos de Ciencias de la Educación sustentaron acerca de la formación de sus alumnos y su vinculación con los proyectos y planes de estudios en cuya elaboración participaron.
- 6) Describir las acciones que desarrollaron para orientar los procesos de cambio curricular de la Carrera y comprender los resultados de esas intervenciones en función de las posiciones que ocuparon en las relaciones de poder constitutivas de la dinámica política de la institución.

El diseño de la investigación

El estudio que desarrollamos se concentró en un caso particular, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y, dentro de ella, los grupos académicos integrados por docentes, graduados y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación que participaron de la reforma curricular entre los años 1983 y 1986.

La investigación se llevó a cabo de acuerdo a un diseño metodológico cualitativo que se focalizó en el nivel microsocioal de las perspectivas, trayectorias, relaciones sociales, identidades y prácticas de los actores sociales analizados.

Las herramientas metodológicas utilizadas en este trabajo fueron: el análisis de textos que se aplicó a la interpretación de diversas fuentes secundarias: decretos, leyes y resoluciones vigentes en el período. También se realizó una reconstrucción histórica de la configuración social de los grupos académicos a partir del análisis de las siguientes fuentes secundarias: archivo de resoluciones de la FaHCE, actas del Consejo Académico de la y del Consejo Superior de la UNLP y legajos de los profesores, anteproyectos curriculares y planes de estudios aprobados. Se realizaron entrevistas semi – estructuradas a referentes clave como funcionarios del MECyT, la UNLP, la FaHCE y del DCE, docentes y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación entre los años 1983 y 1986.

Las áreas de análisis que se consideraron fueron:

- 1- Los lineamientos de la normalización universitaria y las características que asumió su implementación en la UNLP, la FaHCE y el DCE.
- 2- Los grupos académicos de la Carrera de Ciencias de la Educación que participaron del gobierno universitario entre 1983 y 1986. Las redes sociales que los conectaban con referentes del gobierno nacional y con los responsables de la gestión universitaria en la FaHCE y en el DCE.
- 3- Los grupos académicos del Departamento de Ciencias de la Educación entre 1983 y 1986 que participaron de la reforma curricular. A partir de la revisión de datos secundarios se identificó a los individuos que se desempeñaron como docentes y estudiantes en la Carrera de Ciencias de la Educación en el período seleccionado. A través de entrevistas semiestructuradas se reconstruyeron las redes de relaciones sociales personales, profesionales, políticas, académicas, entre otras dimensiones. Se caracterizaron los perfiles socio-económicos, políticos y culturales, las formas de reclutamiento, organización y sociabilidad de los individuos incluidos en el universo de análisis. Se determinó la composición de los grupos y se identificaron los liderazgos académicos que, en cada momento, articularon el trabajo de

cada uno. En las entrevistas, se focalizó en las siguientes líneas de indagación: la biografía académica de cada actor, con especial referencia a su inserción en la institución objeto de estudio, su trayectoria histórica en el período recortado y su participación en el proceso de reforma curricular.

- 4- Las perspectivas y prácticas acerca de la formación de sus alumnos plasmadas en documentos, proyectos curriculares, planes de estudios y relevadas a través de entrevistas. Se pretendió conocer no sólo las concepciones de cada uno de los grupos sino también las relaciones de acuerdo o desacuerdo con las de otros actores expresadas como tensiones, luchas o contradicciones tanto en los materiales relevados como en las entrevistas realizadas. También indagamos acerca de las decisiones y acciones que llevaron adelante para legitimar las posiciones que sostuvieron acerca de la formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación.

Nos preguntamos:

- 1) ¿Qué características tuvo la normalización universitaria desarrollada entre los años 1983 y 1986 en la UNLP, con especial referencia a la FaHCE y al DCE? ¿Cuáles fueron los principales lineamientos de política educativa que se implementaron y qué conflictos y controversias se produjeron en el caso seleccionado para este estudio?
- 2) ¿Cómo se organizaba el trabajo de los grupos académicos de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP entre 1983 y 1986 en lo relativo a la trama de relaciones sociales, compromisos, orientaciones de valor e ideologías, perfiles de autoridad legítima, modos de integración y de diferenciación tanto dentro como fuera de la universidad? ¿Qué redes sociales conectaban a los referentes del gobierno nacional con los responsables de la gestión universitaria? ¿Qué rasgos asumió el proceso de constitución de los equipos de gobierno en el caso estudiado en el contexto de la transición democrática?

- 3) ¿Qué actores y grupos de Ciencias de la Educación participaron del proceso de reforma de la formación pedagógica de la Facultad y del plan de estudios de la Carrera? ¿Cuáles eran las trayectorias, relaciones sociales, identidades de las que participaban? ¿Qué disputas, luchas y contradicciones mantuvieron los actores sociales seleccionados acerca de la formación de especialistas universitarios en educación? ¿Cuáles fueron los fundamentos epistemológicos e ideológicos que sustentaron para justificar los proyectos curriculares que elaboraron?

Los anteriores interrogantes orientaron nuestro abordaje empírico y constituyen ejes que organizan el desarrollo de los tres capítulos sustantivos de esta tesis que presentamos a continuación. Por último, las conclusiones ofrecen una síntesis de los principales resultados y su discusión a la luz de los enfoques teóricos que hemos seleccionado.

CAPITULO 1

LA NORMALIZACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

“La intervención de las Universidades Nacionales, benignamente denominada ‘normalización’, debe ser analizada en el contexto social de lo que en la época significó el fin del proceso y el comienzo de la Democracia: un ‘nunca más’ al horror de la represión de la dictadura, una esperanza popular de libertad y de progreso, la ilusión de la vigencia del pleno estado de derecho, en un punto de fractura institucional en que todo podía y debía ser cambiado”. (Pessacq, 2005)

Consideraciones iniciales

Las palabras del Ingeniero Raúl Adolfo Pessacq, quien se desempeñó como rector normalizador en la Universidad Nacional de La Plata entre diciembre de 1983 y abril de 1986, en ocasión de celebrarse el centenario de creación de esa institución, sintetizan algunas de las inquietudes que motivaron nuestro acercamiento a la temática. ¿Qué sentidos se construyeron en torno de la “normalización” de las universidades nacionales en el contexto de la transición democrática que se inició con la asunción como presidente del Doctor Raúl Alfonsín? ¿Qué expectativas de transformación social pregnaron el ideario del programa de gobierno que se proyectó para el sistema universitario? ¿Cuáles eran las posibilidades efectivas de concretar una renovación profunda en ese contexto de “fractura” institucional?

Algunos de los interrogantes anteriores orientaron una primera etapa de la investigación focalizando nuestro interés en la caracterización de los lineamientos del régimen de normalización a partir de la intervención de las universidades nacionales en diciembre de 1983, con especial referencia a los rasgos específicos de ese proceso en la UNLP y en la FaHCE. En un segundo momento, la incorporación de ciertas claves de lectura referidas a la interpretación de actitudes sociales y formas de organización del consenso respecto de determinados regímenes políticos, posibilitaron una interpretación más comprensiva del caso estudiado⁷.

⁷ Es necesario señalar que una parte importante de las reflexiones producidas por la historiografía europea (De Felice, 1947; Molinero Ysas, 1998; Gelatelly, 2002) y latinoamericana (Cohen, 1989; Vezzetti, 2002) relacionada con la formación del consenso social ha sido elaborada a partir de analizar regímenes políticos autoritarios y las estrategias

Asumimos como presupuesto que es posible aproximarse a los procesos de formación del consenso social a partir de la comprensión de los proyectos, relaciones e identidades sociales que las políticas universitarias movilizan en determinados contextos institucionales, grupos e individuos de las universidades. A partir del análisis de las normativas e intervenciones de diferentes actores universitarios desarrolladas en el marco del proceso de normalización de la UNLP y la FaHCE, se pretende describir las estrategias desplegadas por la gestión de gobierno universitario para construir una imagen de ruptura con el proyecto político y académico impulsado por la Dictadura Militar para las universidades nacionales⁸. Argumentaremos en favor de la siguiente hipótesis: las estrategias puestas en juego por los grupos académicos comprometidos con la ejecución de la política normalizadora contribuyeron a configurar una visión de renovación institucional consistente con los principios y valores del proyecto democrático promovido por el gobierno nacional. Asimismo, intentaremos demostrar que dichas estrategias no estuvieron exentas de contradicciones y ambigüedades y que su consideración resulta crucial para comprender la especificidad que asumieron tanto la transición política iniciada en 1983 como la política de normalización de las universidades nacionales.

El capítulo ha sido organizado en tres apartados. En el primero, se presenta una breve caracterización del contexto histórico de la apertura democrática que se inicia en Argentina en diciembre de 1983, y de ciertos significados actualizados en discursos de actores del ámbito universitario y de la sociedad civil que se refieren a la transición política desde la Dictadura hacia un orden de gobierno democrático. También, se repasan algunos argumentos que permiten comprender la centralidad que asumieron las universidades nacionales en la producción de un consenso social en torno

encaradas para asegurar el mantenimiento y la estabilidad en el tiempo de esos gobiernos, más allá de identificar los recursos coercitivos por ellos empleados. No obstante, como recuerda Cándida Calvo Vicente, para la teoría política la pervivencia y consolidación de cualquier régimen político, supone la necesidad ineludible de articular distintos instrumentos de socialización que transmitan a los ciudadanos, la creencia en la legitimidad de ese sistema político y contribuyan, asimismo, a la justificación del poder y del gobierno en el poder (1995: 14).

⁸ En adelante, cuando hagamos alusión al gobierno de facto autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” instaurado en Argentina entre 1976 y 1983, nos referiremos a la Dictadura.

del programa de gobierno del presidente Alfonsín y del crecimiento político de su partido, la Unión Cívica Radical. El escenario político e institucional de la época estaba atravesado por tensiones y conflictos y, en ese marco, se definieron los trazos fundamentales del proceso de normalización de las universidades. El segundo apartado ha sido dedicado a la descripción de algunos de los rasgos más destacados de ese proceso a partir de las estrategias implementadas por la gestión de gobierno del Ministro de Educación y Justicia, el Doctor Carlos R. S. Alconada Aramburu. Por último, teniendo en cuenta lo anterior, intentaremos dar cuenta de la forma específica en que se produjo la normalización en la FaHCE. Propondremos un recorrido a través de una periodización que organizamos en función de ciertos hitos que entendemos significativos, en la clave de análisis propuesta respecto de la organización del consenso social frente al proceso de normalización universitaria. Asimismo, veremos de qué manera esos actores procesaron esos lineamientos de política y qué conflictos debieron asumir en el ámbito de la FaHCE y del DCE. Las reflexiones finales procuran articular los presupuestos teóricos e hipótesis de trabajo con los resultados obtenidos a partir de la indagación empírica.

La confianza en el proyecto político democrático y algunos límites propios del proceso de transición política

Como señala Luis Alberto Romero (1996), el proyecto político que desplegó el presidente Raúl Alfonsín desde diciembre de 1983 encarnaba las ilusiones de la democracia y apoyaba en ellas su confianza para lograr una forma de convivencia política civilizada, niveles aceptables de estabilidad institucional, la posibilidad de un crecimiento económico y una mayor equidad en la distribución del ingreso. Detrás de esta promesa de restauración democrática se ocultaban, sin embargo, los problemas estructurales que el país heredaba de la dictadura militar del período 1976-1983. Esos problemas quedaban a cargo de un gobierno sin la suficiente base de sustentación política, en especial en lo referido a la conformación del Poder Legislativo y a la posición de actores corporativos como las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica o los sindicatos.

El contexto político dominante durante los primeros meses de la reapertura fue el de un retorno a la institucionalidad democrática, la llamada “primavera democrática”. Diversos autores (Romero, 1996; Girbal Blacha, Zarrilli y Balsa, 2001) señalan como rasgo característico de esa época el incremento en el grado y formas de participación popular y la reapropiación por parte de la ciudadanía de distintos espacios públicos. Sin embargo, a pocos años, las condiciones económicas desfavorables, los niveles extraordinarios de recesión e inflación y los reclamos y protestas sociales desencadenadas, pondrían en evidencia la debilidad política del gobierno para alcanzar niveles de concertación y consenso suficientes para sortear esas crisis y conflictos.

Es posible identificar significados atribuidos por diversos actores a esa experiencia social reconocida como “primavera democrática” que traccionaron en favor de la confianza y credibilidad hacia el proyecto democrático encarnado en el gobierno constitucional de Raúl Alfonsín⁹. En ese sentido, el discurso pronunciado por el Rector normalizador de la UNLP, Ingeniero Raúl Pessacq, al asumir sus funciones el 28 de diciembre de 1983, es consistente con ese ideario vigente en la política universitaria y cultural de nuestro país. Las alusiones al “resurgimiento de la república”, “el imperio del estado de derecho”, “la reparación institucional”, el compromiso expresado con la “democracia como convicción liminar” y con los “principios de la Reforma Universitaria”, las referencias a un pasado reciente “violento, antidemocrático y cargado de odios”, un pasado “que repudiamos y que no se repetirá”, entre otros, dan cuenta del compromiso político y moral asumido por los responsables del gobierno universitario (Pessacq, 1987:10). ¿En qué marco es válido interpretar estos significados? ¿Cuáles fueron las condiciones sociales, políticas y culturales que favorecieron este resurgimiento de valoraciones positivas hacia los principios e instituciones del orden de gobierno democrático? ¿En qué posición quedaron quienes habían conducido, bajo un régimen dictatorial de

⁹ Entendemos que la producción y difusión de ciertas imágenes y juicios positivos referidos a la recuperación de las instituciones de la democracia deben considerarse al momento de analizar las estrategias desplegadas por las agencias estatales para la organización del consenso en torno a ese sistema político (Calvo Vicente, 1995: 16).

gobierno, los destinos del país hasta ese momento y qué determinaciones plantearon a los responsables de la transición política?

Algunos estudios ofrecen respuestas provisorias a estos interrogantes. Por un lado, es evidente que el proceso de descomposición de la legitimidad del régimen militar que se produjo en el escenario posterior a la derrota de Malvinas, favoreció la organización de un nuevo consenso signado por la adhesión a los principios y reglas de la democracia, con una vocación republicana que enfatizaría la necesidad de que la transición no fuera una mera reedición de anteriores salidas, sino una ruptura profunda y un corte definitivo con el pasado autoritario (Novaro y Palermo, 2003)¹⁰. Por otro lado, la restitución de un fundamento legal como basamento para la normalización institucional y la reconstrucción política del estado de derecho permitían definir el límite necesario para que la transición política fuera interpretada como una estrategia eficiente para evitar el retorno a la violencia y la impunidad enquistados como males en la estructura misma del sistema político. La centralidad del derecho, las formas, valores y prácticas propias de la democracia sostenían una “nueva alianza” que desde el recuerdo y la memoria de las víctimas proyectaba los cimientos para la reconstrucción de una nueva sociedad (Vezzetti, 2002:26). Con independencia de la eficacia que pueda atribuirse a la restitución del estado de derecho como representación social, es preciso señalar las dificultades reales que conllevó su materialización en prácticas políticas¹¹. Más adelante veremos el sentido que tuvieron esas

¹⁰ Al hablar de “Malvinas” nos estamos refiriendo a la guerra sostenida entre la Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña por la soberanía de las Islas Malvinas, en el Atlántico Sur. Marcos Novaro y Vicente Palermo (2003) señalan que los actores de la sociedad civil que otrora había acompañado con entusiasmo belicista a los militares argentinos tras la ocupación militar de las Islas Malvinas, adoptaron una posición de extrañamiento respecto de ese compromiso político para recluirse en un profundo estado de desazón cimentado, entre otras motivaciones, en la revelación de los errores tácticos y estratégicos del frente militar, la corrupción desatada en torno de las campañas de solidaridad con los combatientes, el maltrato sistemático y las penurias de todo tipo que la oficialidad había permitido hacia los conscriptos. Esta nueva configuración de sentidos posibilitaría el olvido de aquellas adhesiones ideológicas y emocionales con la “causa Malvinas”, así como el rechazo y la demonización de la corporación militar, devenida ahora en única responsable y pasible del juicio público.

¹¹ En línea con la argumentación propuesta por Hugo Vezzetti y retomando el análisis de Carlos Nino sobre las relaciones entre política y derecho, es

restricciones en el proceso de normalización de la UNLP, con especial referencia a la FaHCE.

El carácter contradictorio e imperfecto de las transiciones políticas de órdenes autoritarios a democráticos ha sido señalado como un rasgo característico de esos procesos en diversos contextos sociales e históricos¹². Una dimensión a considerar para comprender de qué manera actuaron los responsables de procesar esa transición, se refiere a la existencia o no de pactos o coaliciones que comprometieran su posicionamiento y el de los grupos de poder que los tenían como referentes. Para el caso argentino, Hugo Quiroga (2004) entiende que no es posible hablar ni de presencia ni de ausencia de pactos, sino que es necesario construir una nueva categoría que él denomina *pacto postergado* como hipótesis de trabajo para comprender una situación *sui generis* propia de la experiencia argentina. Esa hipótesis daría cuenta de una posición intermedia entre la existencia un pacto como un momento fundacional en la constitución del nuevo régimen y la ausencia de ese pacto, signada por la ruptura total con el viejo orden. El *pacto postergado* pondría en evidencia la continuidad de componentes del orden autoritario que permanecen vigentes en el régimen democrático y que

necesario indicar que el objetivo político de reconstrucción y consolidación del Estado en el marco de un sistema democrático, requiere de la participación e inclusión, en la máxima medida posible, de sectores y organizaciones sociales. Sin embargo, este propósito inclusivo va a contramano de la pretensión de juzgar y castigar a los responsables políticos y materiales de los crímenes y vejaciones a los derechos humanos. De esta manera, se evidencian las contradicciones o límites que de manera intrínseca atravesaban a las acciones proyectadas con la intención de favorecer la formación del consenso en el marco de un proceso de transición desde un régimen dictatorial hacia un gobierno constitucional. Hugo Vezzetti destaca el carácter impuro e insatisfactorio de ese tipo de transiciones, en términos del ejercicio de una estricta justicia retroactiva sobre los crímenes de Estado. Y agrega que esas transiciones serán tanto o más insatisfactorias cuando más graves y extendidos hayan sido esos crímenes (Vezzetti, 2002: 24).

¹² Así lo describe Hugo Quiroga (2004) cuando retoma categorías de análisis procedentes de la teoría de la transición y de las reflexiones elaboradas por diversos autores referidas a procesos de transiciones políticas de órdenes autoritarios a democráticos, tanto en el escenario de América Latina como en la Europa del Sur (España, Portugal y en Grecia) y del Este.

habilitan la concepción de una *transición política incompleta* (cursivas en el original)¹³.

Hasta aquí hemos presentado algunos de rasgos que asumió el proceso de organización de un consenso favorable a la transición política desde el orden autoritario de la Dictadura hacia el régimen de gobierno democrático. La caracterización de esos fenómenos en términos de sus limitaciones o imperfecciones puede sugerir una interpretación centrada en la negatividad de procesos que, entendemos, deben ser concebidos atendiendo su carácter paradójal. Sin ánimo de atribuir a los autores mencionados sentidos no explicitados en sus enfoques, creemos que es necesario recuperar la productividad misma que tiene la comprensión positiva de los procesos de construcción de pactos democráticos. En línea con las reflexiones que propone Norbert Lechner (1983), acordamos que esas contradicciones dan cuenta de distintos momentos propios de ese pacto, que se presuponen recíprocamente y son irreductibles entre sí. En otras palabras, la democracia presupone el despliegue de la diversidad subjetiva con los consecuentes conflictos que se derivan de la expresión de intereses individuales y sociales y de una pluralidad de identidades colectivas. La paradoja se descubre al advertir que, precisamente, el régimen político democrático se presenta como el marco más apropiado para intentar conciliar esas múltiples particularidades en mecanismos de concertación e integración en una forma general representada en una voluntad colectiva (Lechner, 1983: 181). A partir de esta paradoja, el autor define al consenso como un horizonte utópico que funciona como un principio regulativo de las relaciones sociales y plantea un futuro abierto que ha de ser decidido y construido colectivamente¹⁴. Enunciada en estos términos, la noción de

¹³ Entre las evidencias que Quiroga propone para sustentar su hipótesis, se destaca la “*sentencia impunidad*” que los representantes del orden autoritario intentaron consagrar con las leyes de “*pacificación*” y de “*autoamnistía*” (Ley N°22924) en los tramos finales de su gestión y que no logró disolverse totalmente durante los siguientes gobiernos constitucionales. La derogación de esas leyes y el juicio penal a las Juntas Militares pusieron de relieve la ausencia de un pacto cívico militar, suspendiendo esa sentencia de impunidad tan arteramente buscada por la corporación militar. El pacto postergado en el tiempo difirió el conflicto hacia adelante y dilató la clausura de situaciones que estuvieron en la base de los “*sacudones militares*” que la democracia debió enfrentar en el primer decenio posterior a su recuperación (Quiroga, 2004: 26).

¹⁴ En sus palabras: “la utopía del consenso alude a un pleno proceso de subjetivación: que todos se constituyan en sujetos. Y los sujetos sólo se constituyen mediante un

consenso como comunidad ideal permite analizar situaciones reales y evaluar su grado de acercamiento o lejanía respecto de esa utopía. La justificación que sustenta las decisiones que los actores toman (individual o colectivamente), torna visible las mediaciones que articulan a esas voluntades con determinados horizontes de sentido. Ahora bien, la utopía del consenso no resuelve el problema de las estrategias de consenso entendidas como las formas empíricamente posibles de organizar la convivencia social.

Entonces, asumiendo como hipótesis de trabajo que las tensiones y contradicciones de las transiciones políticas entre regímenes autoritarios y democráticos y las restricciones en la organización del consenso más que desvíos, errores o incorrecciones, expresan la productividad inherente a la construcción de pactos democráticos, nos proponemos abordar algunos rasgos de la política cultural del gobierno constitucional iniciado en 1983. Las interpretaciones que se proponen intentan dar cuenta del rol específico asignado a las universidades en la restitución de la institucionalidad democrática.

Las universidades en la transición democrática

Varios autores han enfatizado el carácter protagónico que tuvieron los universitarios en el marco de una nueva política cultural que pretendía instalarse como un eje de acción jerarquizado por el gobierno democrático. Entre los indicadores de ese programa político, Luis Alberto Romero (1996) destaca la propuesta de alfabetización, la renovación de los cuadros universitarios y del sistema científico en su conjunto, así como también el estímulo a la actividad cultural en general. Por su parte, Adriana Chiroleu (2005) señala que las universidades públicas tuvieron una posición preferencial en el gobierno de Raúl Alfonsín, que puede explicarse a partir de la asignación de una virtud regeneradora al restablecimiento de las instituciones democráticas, en el marco de una política que intentaba forjar reglas básicas de convivencia como condición para superar la inestabilidad política y permitir la recuperación del estado de derecho. La restitución de la

reconocimiento recíproco: todos se reconocen por medio del Otro como hombres libres e iguales. El consenso representa la utopía de la comunidad” (Lechner, 1983: 197).

institucionalidad, en el caso de las universidades públicas, ofrecía una respuesta concreta a demandas sociales focalizadas en dos aspectos: por un lado, el incremento en los niveles de acceso a la educación superior que el proceso militar había cercenado y, por otro lado, la ampliación de las bases de participación social y política. La autora entiende que estos reclamos sociales por parte de la sociedad civil deben entenderse en el clima de la época descrito más arriba como “primavera democrática” y signado por la efervescencia y reivindicación de las potencialidades de la democracia y el fortalecimiento de sus instituciones más representativas.

Pablo Buchbinder (2005) señala que la importancia atribuida por el gobierno de Raúl Alfonsín a las universidades nacionales debe entenderse a partir de considerar, al menos, dos razones: esas instituciones eran los ámbitos de los cuáles provenía una parte considerable de los más relevantes dirigentes de la Unión Cívica Radical y, a su vez, durante la normalización las universidades constituyeron uno de los principales bastiones del radicalismo. El autor plantea como rasgos característicos del período la estrecha relación establecida entre la conducción universitaria y el liderazgo político del radicalismo y la hegemonía de la agrupación Franja Morada en la representación del claustro estudiantil. Además, coincide en señalar que la mayor parte de los universitarios compartía el optimismo social respecto de las posibilidades de resolver, a partir de la instauración de la democracia, los problemas fundamentales de la sociedad argentina de ese momento histórico. Su interpretación retoma alguna de las líneas de análisis propuestas por Augusto Pérez Lindo (1985), quien observaba que el proceso de normalización de las universidades nacionales había tenido como beneficiarios principales a los universitarios afines a la Unión Cívica Radical, especialmente la Franja Morada –organización estudiantil universitaria del partido gobernante-, que detentaba una posición mayoritaria en los centros de estudiantes y en el gobierno de las universidades nacionales. Algunos elementos que consideraba Pérez Lindo en favor de sus argumentos eran el reconocimiento de que la intervención de las universidades había sido “caracterizadamente radical” y que el gobierno universitario había asumido un rasgo “monocolor”, por la influencia

dominante de la Unión Cívica Radical, aunque mencionaba algunas excepciones.

Finalmente, Adolfo Stubrin (2001) ensaya una hipótesis más audaz respecto de las relaciones establecidas entre las universidades y los partidos políticos en el período 1983 – 2000. Señala que la “política agonal de partidos” o de lucha entre partidos constituyó un elemento intrínseco a la universidad argentina, al menos en ese período. Plantea que la ausencia de análisis críticos que incorporen este aspecto, resultarían de su naturalización o bien a su encubrimiento por parte de los propios protagonistas de la vida universitaria, ya sea por conveniencia o por pudor. Stubrin se propone volver visible este rasgo característico de la dinámica política de las instituciones universitarias e incluirlo en los marcos de interpretación teórica que se elaboran en el campo de producción académica. Destaca su carácter histórico y, por lo tanto, contingente, que determina que su continuidad quede condicionada a su aptitud para la adaptación de las instituciones a nuevos contextos y necesidades¹⁵.

Desde la perspectiva del mencionando autor, la inserción de la política de partidos en las conducciones universitarias constituye un factor clave para la integración y funcionamiento de las instituciones universitarias. Si bien, Stubrin reconoce que existen antecedentes, plantea que la configuración arraigada y generalizada de este modelo se fraguó durante la normalización universitaria que el gobierno de Raúl Alfonsín implementó en el año 1983. A juicio del autor, los cuadros de la Unión Cívica Radical fueron los encargados de llevar a cabo la transición que gestaría una nueva legitimidad institucional, asentada en la consolidación de la política como un elemento habitual de la integración interna de la universidad que se traduciría en la fuerte presencia de esos actores en el gobierno y la burocracia universitaria (Stubrin, 2001: 4).

¹⁵ Retomando lo indicado en la Introducción de esta tesis y en relación a los intelectuales, señala que la falta de categorías teóricas que den cuenta de la especificidad del caso nacional responde a una tendencia bastante generalizada aunque insuficientemente sustentada en investigación empírica que consiste en tomar prestados conceptos que son válidos en el comparado internacional pero que no resulta apropiado trasladar sin mediaciones al análisis local de la problemática universitaria (Stubrin, 2001).

Hasta aquí, hemos visto cómo la respuesta a demandas de diversos actores de la sociedad civil relativas al acceso a la educación superior, la recuperación de espacios de participación social, la socialización de actores en las reglas del juego político propias de la política de partidos, entre otras, posicionaron a las universidades en un lugar privilegiado dentro de las estrategias de fortalecimiento del consenso social desplegadas por el Ministerio de Educación y Justicia, en particular, y por el gobierno nacional, en general. En el siguiente apartado, se profundizarán los lineamientos del régimen para la normalización de las universidades nacionales, con especial referencia al proceso que se desarrolló en la UNLP.

El régimen provisorio de normalización universitaria

Los cambios en el sistema universitario se iniciaron con la intervención de las universidades nacionales a través del decreto 154/83, que establecía los procedimientos básicos para la organización de las estructuras de gobierno, en función de los principios reformistas de autonomía y co-gobierno. Con este reordenamiento se procuraba que las universidades recuperaran su “misión creadora”, garantizando condiciones favorables para la igualdad de oportunidades. Asimismo, el decreto 228/83 avanzaba en la tarea de concretar esos principios en lineamientos de política institucional, con particular énfasis en lo referido a las estrategias de ingreso. Con relación al ingreso se determinó la supresión de todas las restricciones a través de exámenes, cupos de admisión o arancelamiento. Asimismo, se establecieron cursos nivelatorios con parámetros de evaluación y calificación flexibles orientados a favorecer la integración efectiva de los estudiantes en los primeros años de las carreras. Desde la perspectiva de Adolfo Stubrin, a quien consultamos no sólo por su condición de especialista en política universitaria, sino como integrante del equipo de gobierno durante la gestión del Presidente Alfonsín, una de las piezas “clave” del proceso normalizador fue la figura misma del ministro Alconada Aramburú¹⁶. Su participación a cargo de la cartera educativa en

¹⁶ Recordemos que Adolfo Stubrin fue presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación. Algunas de las ideas suyas aquí expuestas fueron

anteriores experiencias de institucionalización universitaria y el compromiso que había asumido con procesos de configuración del sistema universitario con baja participación del Estado, lo llevaron a replicar en la gestión abierta en diciembre de 1983 un modelo institucional con niveles muy altos de autonomía y autarquía para las universidades. Como parte de la “ingeniería política” que puso en marcha Alconada Aramburú, Stubrin destaca la “exhumación” de los Estatutos Universitarios vigentes hasta el 29 de Julio de 1966. Con esta estrategia fue posible resolver la disponibilidad de un marco legal y evitar que la propia comunidad académica tuviera que detenerse a definirlo, con las demoras y dilaciones que ese proceso hubiera traído aparejadas. En ese momento, se entendió que era prioritario recuperar la legitimidad de esa norma para poder avanzar en acuerdos programáticos y líneas de acción.

Además de los decretos antes mencionados, el marco legal de la normalización se completó a partir de que se dictara la Ley N° 23068 por la cuál se iniciaba un régimen provisorio de normalización por el plazo de un año, prorrogable por un período de hasta 180 días. Esa Ley universitaria fue sancionada el 13 de junio de 1984 con el objetivo de recuperación de la autonomía y el co-gobierno, mediante la vigencia de los mecanismos de gestión académica y administrativa de las universidades. A esos efectos, establecía las funciones y alcances de cada uno de los estamentos del gobierno universitario: los “rectores normalizadores”, “consejos superiores provisorios”, “decanos normalizadores” y “consejos académicos normalizadores consultivos”. A juicio de Stubrin, la normalización impulsada en ese momento intentó poner en marcha un sistema de intervención “atenuada”: se optó por una normalización que en lugar de interventores contaba con “rectores normalizadores”, se organizaron procesos eleccionarios en el claustro de profesores, aún con padrones precarios, se constituyó una “especie de prefiguración del sistema” que se quería construir, con una dinámica en la que el rector de cada universidad debía compartir el poder con un “consejo consultivo normalizador”. De la misma manera, los “decanos normalizadores” debían hacer participar de sus

gentilmente ofrecidas a la autora en el curso de una entrevista efectuada en Buenos Aires, el 6 de diciembre de 2005.

decisiones a los “consejos académicos normalizadores”, con representación de los docentes y estudiantes y la potencial inclusión de delegados del centro de graduados reconocido por cada unidad académica.

Otro de los aspectos sobre los que avanzaba el régimen provisorio de normalización se refería al proceso de reincorporación del personal docente y no docente que hubiera sido cesanteado, prescindido u obligado a renunciar por motivos políticos o gremiales y a los procedimientos que se habilitaban para la impugnación de los concursos sustanciados durante el gobierno de facto. La estrategia que impulsó el gobierno nacional para la reorganización de los claustros docentes en las universidades incluyó cuatro líneas de acción:

1. La revisión de los concursos sustanciados durante la Dictadura: el marco normativo planteaba la necesidad de “revisar la aparente validez” de los concursos habilitando a través de esa figura jurídica la revisión de actos formalmente vigentes cuya sustancia estuviera en discusión¹⁷. También, señalaba que el consejo superior provisorio de cada universidad debía definir las normas especiales que se utilizarían para concretar este proceso de revisiones. Asimismo, indicaba que las impugnaciones de esos concursos sólo podrían realizarse a pedido de “parte interesada”¹⁸. Una revisión exhaustiva de las actas del Consejo Superior Provisorio de la UNLP durante este período (Paso, 2007: 4 y 5) así como también entrevistas a algunos actores del gobierno universitario de la UNLP y testimonios de consejeros estudiantiles (Pessacq, 1987: 35 y 168) ponen en evidencia que este tema anudó una parte importante de los principales conflictos que enfrentaron al movimiento estudiantil con la conducción universitaria¹⁹. Si bien esta situación no es generalizable para todas las universidades, sí puede relevarse como una problemática central del proceso de normalización en la UNLP.

2. La anulación de concursos reconfirmados por la Dictadura: De manera complementaria a la medida anterior, el Congreso Nacional promulgó la

¹⁷ Art. 8 del Decreto 154/83.

¹⁸ Art. 9 de la Ley N° 23.068.

¹⁹ Entrevistas a la Profesora Celia Agudo de Còrsico, Secretaria de Asuntos Académicos en la UNLP y a la Licenciada Blanca Sylvia Pena de Lezcano, vicedecana de la FaHCE. Ambas entrevistas fueron realizadas en La Plata, el 24 y 28 de agosto de 2006, respectivamente.

ley 23.115 por la cuál se derogaba la N° 21.536 que había sido aprobada en 1977 con el objetivo de conferir estabilidad a los profesores que hubieran accedido a cátedras por concurso según la legislación vigente entre el período 1966–1972. A través de la figura de la “reconfirmación” el gobierno dictatorial había intentado otorgar una extensión a la validez de esos concursos. El fundamento de la anulación fue, precisamente, que se trataba de concursos que podían considerarse actos nulos, toda vez que habían sido avalados por una ley de facto.

3. La reincorporación de docentes que hubieran sido cesanteados o exonerados: esta acción se llevó a cabo a partir de la sanción de una ordenanza que contemplaba la reincorporación de agentes que hubieran sido declarados cesantes, prescindibles u obligados a renunciar por motivos políticos o gremiales, cumpliendo con lo establecido por la Ley 23.068 de la normalización. La reincorporación implicaba el reconocimiento de la categoría docente o no docente que hubiera ocupado al momento de su separación, así como también la antigüedad computada hasta el momento de su reincorporación efectiva²⁰. La definición de la fecha de iniciación para la reincorporación fue uno de los puntos más conflictivos que se debatió en la sesión del 18/12/1984. Algunos sectores, mocionaron para que se contemplaran las cesantías producidas entre el 24 de marzo de 1976 y el 9 de diciembre de 1983. Otros grupos impulsaban la propuesta de que el período se extendiera hasta 1974, a fin de incluir la última época del período democrático previo a la dictadura en la que se habían producido un número importante de cesantías. La primera moción concentró la mayoría de los votos y creemos que esta circunstancia podría explicar – como veremos más adelante - algunos de los actores resolutivos relevados, vinculados a la reincorporación de docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la FaHCE (Pessacq y otros, 1985:116).

4. La sustanciación de nuevos concursos: a partir de la disponibilidad de vacantes que el proceso de reordenamiento de las plantas docentes que desencadenan las anteriores acciones consignadas.

²⁰ Ord. N°162/83.

Estas cuatro acciones sugieren que el reordenamiento del claustro de profesores constituyó un proceso de ruptura respecto de la conformación de las cátedras y espacios académicos que venían desempeñando un número importante de docentes desde la Dictadura. Asimismo, ese supuesto parece consistente con los lineamientos de restauración democrática que caracterizaron las políticas encaradas por el gobierno de Alfonsín a partir de diciembre de 1983. Sin embargo, consideramos que es preciso avanzar en la descripción de situaciones sociales específicas, como la sucedida en la FaHCE para poder sustentar o rechazar ese tipo de supuestos. En principio y tomando como referencia estudios antecedentes, es posible recuperar una hipótesis que propone Pérez Lindo (1985). El autor señala que a pesar del compromiso explícito de la normalización con los principios reformistas del co-gobierno, la autonomía y la libertad académica y la restitución de la institucionalidad, el Ministerio de Educación y Justicia procuró mantener el *statu quo* y evitar las cesantías de los profesores que se venían desempeñando en sus cargos desde la Dictadura, así como eludir el cuestionamiento universal de los concursos organizados en el período anterior a la apertura democrática.

Si bien no es posible acordar en forma plena con una afirmación tan categórica como la de Pérez Lindo, sí es preciso indicar que es evidente que el Poder Ejecutivo Nacional privilegió una estrategia que circunscribió al ámbito de cada universidad los conflictos derivados del reordenamiento de los claustros docentes. Ese diseño le permitió eximirse de la responsabilidad de asumir “costos innecesarios”, en especial, en aquellos casos en los que la anulación de concursos sin sospechas de validez aparente trajera aparejados cuestionamientos y procesos judiciales que entorpecieran los procedimientos de ordenamiento institucional²¹. Como señala Pérez Lindo, la magnitud de los desplazamientos que se habrían operado en caso de una impugnación general de los nombramientos habría desalentado al gobierno a avanzar en esta línea y, en cambio, se habría optado por impugnaciones puntuales y fundadas. Desde nuestro punto de vista, con esta estrategia fue posible acotar y limitar la conflictividad derivada de este proceso.

²¹ Entrevista con el Doctor Adolfo Stubrin, en Buenos Aires, el 6 de diciembre de 2005.

En una revisión de lo actuado durante la normalización en la UNLP, en ocasión de la conmemoración del centenario de la creación de esa universidad, el Ingeniero Pessacq (2005) recordaba que se llevó a cabo una tarea intensiva de revisión y sustanciación de concursos que trajo aparejada una regularización de la planta docente en una proporción cercana al 70% de la totalidad de los cargos de profesores de la institución. Esta referencia pareciera indicar una ruptura mayor a la diagnosticada por Pérez Lindo en el análisis de la política académica del Ministerio de Educación durante la normalización de las universidades nacionales. No obstante, es preciso destacar que la proporción de cargos regularizados no es lo suficientemente ilustrativa del proceso a partir del cuál se llevó a cabo esa normalización. En otras palabras, puede resultar pertinente preguntarse: ¿Cuántos concursos sustanciados durante la Dictadura fueron impugnados en la UNLP? ¿Cuántas reconfirmaciones de concursos previos fueron efectivamente anuladas? ¿A cuántos docentes se reincorporó y cuál fue la fecha para el reconocimiento de su antigüedad? Y, por último ¿Cuántos concursos de profesores se sustanciaron durante este período? Los anteriores interrogantes nos invitan a profundizar en el conocimiento de las situaciones particulares de las distintas unidades académicas, para comprender de manera cabal y con un enfoque integrador los alcances efectivos que tuvieron los lineamientos de la normalización universitaria en cada caso. Dados los límites de nuestro trabajo, nos concentraremos en el estudio de la FaHCE y ese será el objeto de análisis del próximo apartado.

La normalización universitaria en la FaHCE

A los fines de caracterizar el proceso de normalización de la FaHCE, hemos organizado la información en función de una periodización que construimos para dar cuenta de distintos momentos significativos en su desarrollo. Cada uno de ellos refiere a lineamientos de la política universitaria expresados a través de actos resolutivos que más que reflejos de los programas de gobierno, evidencian las mediaciones que los actores producen en los contextos institucionales específicos. El registro de situaciones sociales documentadas permitirá volver a nuestras hipótesis de

trabajo para dialogar con los supuestos y categorías de análisis propuestos para comprender este caso.

Diciembre de 1983. El tiempo de la retirada.

Una aproximación inicial pone en evidencia que la primera etapa del proceso de normalización en la FaHCE estuvo marcada por la renuncia de las autoridades que ocupaban cargos en la gestión de la Unidad Académica. En el período que se extiende desde el 6 de diciembre de 1983 hasta el 1 de enero de 1984, se dictaron resoluciones que establecían la aceptación de la renuncia de las siguientes autoridades:

CUADRO N°1: Autoridades de la FaHCE que renuncian a partir del 6 de diciembre de 1983

CONDICION	NOMBRE Y CARGO
Docentes que egresaron de la estructura de gestión de la FaHCE y del DCE.	<ul style="list-style-type: none"> - Elder Daniel Evans, Decano de la FaHCE. - Sonia Maria Cannavale De Cairolì, Secretaria de Asuntos Académicos, desde el 8/6/1982. - Carolita Josefina Sierra, Jefe del DCE desde el 21/8/1978. - María Cecilia Valdés, Secretaria del DCE, desde el 1/7/1981.

Referencia: Elaboración propia a partir del Archivo de Resoluciones de la FaHCE²².

De lo anterior, se sigue que durante la etapa inicial del proceso de normalización en la FaHCE, la renuncia constituyó el instrumento utilizado de manera exclusiva para determinar el cese de funciones de los integrantes del equipo de gestión de esa Unidad Académica. Aunque resulte redundante, vale la pena destacar que, para los actores implicados en esas acciones, haber “renunciado” no tiene el mismo significado que haber sido “limitado en funciones”. Es posible pensar que, las regulaciones institucionales establecidas por el programa político de la normalización posicionaron a las autoridades salientes en una situación en la que el único

²² Res. 607/83. Res. 614/83. También se acepta su renuncia al cargo de Secretaria del Departamento de Lenguas Modernas, en uso de licencia sin goce de sueldo, Res. 635/83. Res. 607/83. Res. 622/83.

movimiento posible era la autoexclusión a través de la propia renuncia. Sin embargo, también es posible considerar que ese mecanismo eximía a los nuevos responsables del gobierno universitario de asumir la decisión política de exonerar a quienes habían desempeñado funciones de gestión durante la Dictadura, con las implicancias presentes y futuras que esa determinación traería aparejadas. Esta interpretación es consistente con los fundamentos que acompañan la aceptación de la renuncia de las autoridades salientes. En casi todas las resoluciones consultadas se encontró un comentario de agradecimiento al funcionario saliente con adjetivos que hacen alusión a: “su eficaz colaboración y los importantes y valiosos servicios prestados en el cumplimiento de sus funciones así como en la realización de las tareas que se le han encomendado (...) los valiosos aportes prestados en el desempeño de sus funciones, así como la excelente disposición y eficacia puestas de manifiesto en el cumplimiento de las medidas emanadas de este Decanato”²³. Ahora bien, entendemos que las expresiones anteriores son consistentes con una visión que despolitiza las implicancias de estas renunciaciones y contrasta con los fundamentos de otros discursos y actos administrativos manifiestamente políticos. Cabe recordar que la remoción de los titulares que ocupaban cargos en las Secretarías y Departamentos de la Facultad fue una atribución asignada al decano normalizador por el propio régimen de la normalización (Art. 7° de la Ley 23.068). Es decir, no se trató de una decisión voluntaria individual sino de una resolución deliberada con aplicación masiva en todas las unidades académicas y universidades nacionales²⁴.

²³ Res. 614/83. Res. 625/83.

²⁴ Otro aspecto que es posible señalar se refiere a los antecedentes académicos de algunos de los miembros del equipo de gestión. En particular, destacamos que quien se desempeñó como Secretaria de Asuntos Académicos en el período Junio 1982-Diciembre 1983, una vez que fue aceptada su renuncia a esa función se reintegró al cargo docente que había ocupado hasta ese momento, a saber, ayudante diplomado interino de la cátedra “Lengua Inglesa III”. Este dato puede relacionarse con los mecanismos utilizados durante el Proceso Militar para la selección de docentes y autoridades. Tal como hemos señalado en otro trabajo, uno de los elementos de juicio contemplados en las resoluciones de designación de profesores era la “falta de antecedentes” en clara alusión a que esos docentes habían obtenido el visto bueno de las tres Fuerzas Armadas. Los nuevos docentes “sin antecedentes” eliminaban el riesgo potencial de “subversión del orden” y contribuían a la constitución de nuevos patrones de control y regulación de significados (Silber, Paso, Garatte, 2002).

Una medida característica de esta primera etapa de transición fue designar con funciones de responsables de despacho, ya sea de algún Departamento o bien de la Facultad, a docentes que podían estar cumpliendo alguna función en la gestión institucional o bien que reunían la característica de ser los docentes “más antiguos” de la casa, en ese momento. Este hecho trajo aparejado que algunas de las personas que ocupaban cargos de autoridad durante la Dictadura, permanecieran - al menos durante algunos meses - en la institución con funciones de gestión²⁵. Así pues, es posible destacar que si bien la normalización impulsó un proceso de renovación de la estructura de gestión de las Unidades Académicas, al menos en el caso de la FaHCE esta expresión debería relativizarse, si se considera que la remoción de las autoridades de la Dictadura significó que se modificara el destino académico de esos actores más que su retiro o alejamiento de la escena institucional²⁶.

Enero de 1984. La llegada de la normalización.

Dentro de las primeras disposiciones establecidas por el primer decano normalizador, adquieren un relieve singular un conjunto de resoluciones que se orientaron a la regulación de la enseñanza y del trabajo académico al interior de los equipos docentes²⁷. Entre los tópicos contemplados por esas normas, se destaca el establecimiento de sanciones disciplinarias, en el caso de inasistencias de profesores a los tribunales examinadores, la disposición de asistencia obligatoria a las clases dictadas por los profesores para los auxiliares docentes, así como también a los exámenes finales y la determinación de una carga horaria mínima para

²⁵ Tal fue el caso de la Profesora Carolita Josefina Sierra quien se hizo cargo del despacho del Departamento de Ciencias de la Educación, por su carácter de Directora del Instituto de Investigaciones Educativas. Res. 628/83. Por su parte, se le encomendó la atención del despacho de la FaHCE al Profesor Doctor Carlos Alberto Disandro, por tratarse del docente con mayor antigüedad en ese momento, en virtud de su desempeño como docente desde el 29 de Abril de 1944, Res. 635/83.

²⁶ En efecto, tal es el caso de la Profesora Sierra quien renuncia al cargo de Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación pero permanece en la atención del despacho de esa dependencia. Otro caso similar lo constituye el del Profesor Evans que luego de su renuncia como Decano de la Facultad se reincorpora a su cargo de carácter interino en los cargos de Profesor Titular de Historia de la Lengua Inglesa y Profesor Titular de Lengua Inglesa I. En el caso de Evans su reincorporación es relativa, dado que permanecería en esos cargos hasta el mes de marzo de 1984. Res. 60/84.

²⁷ Doctor David Lagmanovich.

consultas de los alumnos que todo el personal docente debería cumplir con control de asistencia. También se encaró un proceso de análisis de la planta docente de cada Departamento, a fin de determinar necesidades de cobertura de cargos para garantizar el funcionamiento de las actividades docentes y se establecieron normas generales para la actividad de investigación. La reconversión institucional alcanzó a la propia estructura organizativa de la Facultad a través de un Programa de Reestructuración y Ordenamiento Departamental (PROD) que incluía un conjunto de estudios y medidas tendientes a llevar a los departamentos de la facultad “su más alto grado de eficiencia”. Se estableció un Grupo de Trabajo del PROD, con representantes de todos los claustros que tendría por función estudiar la situación de los departamentos de la Facultad y propondría medidas tendientes a “su mejor gobierno y máxima utilización”. Esta medida resultaba consistente con los principios y parámetros de la normalización en la universidad, en la medida que se fundaba en la necesidad de “mejorar los niveles de independencia y solidez” deseables para garantizar una “gestión eficiente”.

En materia de regulación de la enseñanza, se determinó la duración precisa de las “horas de clase” y la prescripción de “descansos” de cinco minutos. Se organizó el cronograma semanal de clases, incluyendo un espacio libre para la organización de conferencias o actividades institucionales por parte de los organismos de la Facultad. Se dispuso que los ayudantes diplomados y jefes de trabajos prácticos organizarían los trabajos prácticos de cada asignatura bajo la guía y supervisión del profesor adjunto o titular, a fin de resolver una situación diagnosticada como problemática que se resumía en la desarticulación en el trabajo académico al interior de los equipos docentes y en la constatación de que algunos auxiliares operaban “en forma independiente” de los profesores, lo que “inducía a errores” en la orientación que se brindaba a los alumnos.

El proceso de normalización también tuvo particulares definiciones en materia de la política de ingreso a la educación superior. Al respecto, la FaHCE estableció un régimen que pretendía eliminar los “rasgos restrictivos y antidemocráticos” del régimen de ingreso vigente durante la Dictadura. En ese marco, se establecieron un conjunto de normas para la realización de un

Ciclo Básico, destinado a todos los alumnos ingresantes en las carreras de grado de la FaHCE²⁸. Estas medidas eran consistentes con los lineamientos establecidos por el Poder Ejecutivo Nacional para el proceso de normalización de las universidades, en materia de políticas de ingreso y enseñanza. La implementación de una estrategia de ingreso no restrictiva tuvo un impacto significativo en el crecimiento de la demanda del acceso a la educación superior universitaria. En el caso de la FaHCE, ese fenómeno se pone en evidencia a partir de observar el crecimiento exponencial que sufrió la matrícula. Esta afirmación se desprende de la comparación del promedio de alumnos que ingresaron en el período 1977-1983 -quinientos dieciocho (518)- con los que lo hicieron durante la normalización, entre 1984 y 1986 -dos mil cuarenta (2040), es decir casi un 400% más. Este aspecto será retomado más adelante cuando se analice la conformación de la planta docente de la FaHCE (Elaboración propia sobre datos relevados en Pessacq y otros, 1987:24).

Las normas anteriores ponen en evidencia que, si bien el proceso de normalización tuvo una pretensión de restitución de los principios reformistas de autonomía, libertad académica, y de ruptura con el orden autoritario de la dictadura, en la práctica se verifica una voluntad de regulación muy importante en materia de organización y control del trabajo académico. Entendemos que estas resoluciones deben leerse en el contexto más amplio de la normalización en la universidad y en el esfuerzo de las gestiones por imprimir a las instituciones de una dinámica de cambio y renovación que incorporaba la figura del co-gobierno en los procesos de toma de decisiones aunque no descansaba totalmente en la responsabilidad y compromiso de los agentes y contemplaba ciertos mecanismos de supervisión y sanción²⁹.

Febrero - Abril de 1984. La conformación de una estructura de gestión normalizadora

Una de las medidas adoptadas en los primeros meses de la normalización en la FaHCE fue la convocatoria a todos los profesores

²⁸ Res. 37/84.

²⁹ Res. 11/84, 12/84, 17/84, 22/84, 23/84, 24/84, 27/84, 32/84, 37/84.

titulares y adjuntos, más allá de cuál fuese su situación de revista (haber sido designado como resultado de un concurso regular vigente, circunstancia que otorga el carácter “ordinario” al cargo en cuestión, o bien, haberlo sido nombrado, de manera provisoria o “interina”, a través de una designación directa) y su dedicación horaria (total, parcial o simple). La convocatoria buscaba concretar la primera reunión regular del año académico 1984 correspondiente a cada uno de los departamentos académicos, con la finalidad de elaborar una propuesta de nombres para conformar la lista de la cuál el Decano elegiría a los integrantes del Consejo Asesor. Esta acción se fundamentaba en el Decreto 154/83 del Poder Ejecutivo Nacional referente a la constitución del Consejo Académico Normalizador en cada Facultad³⁰. Finalmente, en el mes de abril se integraría el Consejo Académico Consultivo de la FaHCE con los representantes por el claustro de profesores de cada Departamento. También se invitó a los miembros del Centro de Estudiantes de Humanidades a designar los miembros de la representación estudiantil. El Centro de Graduados aún no se había conformado, de manera tal que no tenía representación en el Consejo Consultivo³¹. El siguiente cuadro incluye la nómina de autoridades entrantes a la FaHCE durante el proceso de normalización, así como también al DCE.

CUADRO N°2: Autoridades de la FaHCE que asumen a partir de febrero de 1984

CONDICION	NOMBRE Y CARGO
Docentes que ocupan cargos en la estructura de gestión de	- María Celia Agudo de Córscico. Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad. - David Lagmanovich, Decano normalizador. Período: desde el 2/1/84 al 11/04/1984.

³⁰ Res. 65/84.

³¹ Los siguientes, fueron los docentes designados: por el Departamento de Bibliotecología: Titular: Nelly Angélica Altomare, Suplente, Cesar Orlando Archuby. Por el Departamento de Ciencias de la Educación: Titular: José Maria Chinchurreta, Suplente: Graciela Mónica Merino. Por el Departamento de Educación Física: Titular: Carlos Alberto Parenti, Suplente: Maria Rosa Capra. Por el Departamento de Filosofía: Titular: Osvaldo Norberto Guariglia, Suplente: Eduardo Rabossi. Por el Departamento de Geografía: Titular: Nélida Ana Jofre; Suplente: David Oteiza. Por el Departamento de Historia: Titular: Silvia Cristina Mallo Suplente Luis Viguera. Por el Departamento de Letras: Titular: Osvaldo Blas Dalmasso y Suplente: Ana Maria González. Por el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas: Titular: Maria Luisa Freyre, Suplente: Enrique Pezzoni. Por el Departamento de Psicología: Titular. Carmen Talou, Suplente: Irma Telma Piacente. Res. 162/84.

la Universidad, Facultad y/o Departamento	<ul style="list-style-type: none"> - José María Panettieri, Decano normalizador. Período: desde el 1/5/1984. - Blanca Sylvia Pena, Secretaria de Asuntos Académicos de la FaHCE, desde el 1/2/1984 y hasta el 11/4/1984. - Elsa Salamoni, Secretaria de Asuntos Académicos, a partir del 7/6/1984. - Julia Marta Silber, Jefe del DCE, a partir del 1/3/1984 hasta el 21/9/1984. - Blanca Sylvia Pena, Vicedecana. - Sara Amalia Goloboff, Secretaria del DCE, a partir del 1/3/1984 hasta el 1/10/1984. - José María Chinchurreta y: Graciela Mónica Merino, representantes titular y suplente, respectivamente, por el DCE en el Consejo Académico Consultivo. - María del Carmen Malbrán, Directora del DCE, a partir del 15/10/1984.
---	--

Referencia: Elaboración propia a partir del Archivo de Resoluciones de la FaHCE³².

Del cuadro anterior es posible inferir que uno de los rasgos salientes que caracterizó el gobierno de la FaHCE durante los primeros meses de la normalización fue su marcado dinamismo, puesto en evidencia en la alta rotación de agentes en las funciones de mayor responsabilidad de la unidad académica y del DCE. A partir de la renuncia de quienes venían desempeñando su rol como autoridades de la Unidad Académica durante la Dictadura, se sucedieron una serie de designaciones provisorias como “profesor a cargo de despacho” hasta que se sustanció el nombramiento de José Panettieri que asumiría como decano normalizador y continuaría en el gobierno de la Facultad por dos períodos consecutivos una vez finalizada la normalización³³. Es preciso señalar, no obstante, que existió un decano normalizador anterior, David Lagmanovich, quien tuvo una gestión que

³² Res. 38/84. Res. 205/84. Res. 329/84. Res. 146/84. Res. 517/84. Res. 120/84. Res. 517/84. Res. 549/84.

³³ Entre los meses de Diciembre de 1983 y Mayo de 1984 se relevaron seis designaciones, cuatro como profesores a cargo de despacho y dos como decano normalizador. Los datos extraídos de los legajos de Profesores indican que el 6/12/1983 el Profesor Disandro fue designado a cargo del despacho de la Facultad, el 28/12 del mismo año, existió una resolución de la misma designación a favor del Dr. Lagmanovich, el 9/1 de 1984 se designó al Doctor Lagmanovich como decano normalizador, el 25/3 del mismo año, se designó como profesor a cargo del despacho al profesor Panettieri, el 11/4 se designó a la profesora Pena a cargo del despacho de la Facultad y el 4/5 de 1984 asumió como decano normalizador el profesor Panettieri.

duró sólo tres meses en virtud de ciertas diferencias político-institucionales con las autoridades de la Presidencia de la Universidad³⁴.

La designación de José Panettieri fue simultánea a la de su vicedecana, la profesora Blanca Sylvia Pena. La designación de la profesora Pena cobra relevancia particular para nuestra investigación, pues se trataba de una docente del DCE que ocupaba un cargo en la conducción de la Facultad³⁵. Si bien se ha señalado que existió una amplia coordinación entre el gobierno universitario y la Unión Cívica Radical, no es posible interpretar la designación de Panettieri por sus relaciones político-partidarias³⁶. En cambio, su reconocimiento institucional estuvo, en mayor medida, vinculado a su trayectoria académica como docente e investigador del Departamento de Historia de la Facultad, con el antecedente de haber sido designado Director de ese mismo Departamento en los primeros meses de la normalización³⁷. Además del reconocimiento académico mencionado, la figura de Panettieri se asociaba a corrientes ideológicas progresistas de izquierda que lo posicionaban como un referente político y académico³⁸. No obstante, la articulación política entre el radicalismo y el gobierno en la Facultad se haría efectiva a través de otros actores, tanto del claustro de profesores como de estudiantes.

La conducción del DCE durante los primeros meses de la normalización también tuvo algunos signos de dinamismo, aunque con matices diferenciales respecto de las características señaladas a nivel de la Facultad. En este caso, la renuncia de quien detentaba el cargo de Director del Departamento fue sucedida por la designación del mismo agente en el cargo de profesor a cargo del despacho de ese Departamento y de Director

³⁴ Entrevista a José Panettieri, realizada en La Plata el 28 de junio de 2006.

³⁵ Un comentario similar cabe para la designación de la Profesora Celia Agudo de Córscico al frente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP en el período que estamos analizando.

³⁶ José Panettieri no estaba afiliado a la Unión Cívica Radical.

³⁷ Este señalamiento es válido para la designación de otros decanos normalizadores de la UNLP que no detentaban ninguna vinculación política con el radicalismo al momento de asumir su función.

³⁸ Es pertinente recordar aquí que Panettieri estuvo exiliado en Bolivia en 1976, luego de su secuestro y posterior liberación a manos de grupos paramilitares, en los primeros meses de la última Dictadura.

del Instituto de Investigaciones Educativas³⁹. Lo anterior pone en evidencia que si bien la gestión normalizadora encaró un proceso de renovación de la estructura de gobierno de la FaHCE, este proceso incluyó una transición de “convivencia” entre los quienes que se venían desempeñando como autoridades durante la Dictadura y los nuevos actores⁴⁰. Asimismo, durante la normalización se relevaron dos designaciones de director del DCE, la primera de ellas puso en el cargo a la profesora Julia Silber y la segunda, a la profesora María del Carmen Malbrán. Es significativo señalar que, en el primer caso, se trató de una gestión breve que duró sólo cinco meses, mientras que la segunda designación se extendería por un período de cuatro años y medio, trascendiendo los límites del proceso de la normalización⁴¹.

Febrero – Diciembre de 1984. El regreso de los exonerados y los movimientos de cambio y permanencia en la planta docente de la Carrera de Ciencias de la Educación

La información relevada permite construir los siguientes agrupamientos analíticos que indican la condición de ingreso y/o egreso de los docentes durante la normalización:

- Docentes que cesaron a través de renuncias a las funciones que venían desempeñando en distintas cátedras, desde la Dictadura.
- Docentes que solicitaron la limitación de la licencia sin goce de sueldo, que había sido otorgada por estar cumpliendo funciones docentes en la misma cátedra, en general, en cargos de mayor jerarquía. Las resoluciones indicaban que se aceptaba esa limitación y que se los reincorporaba al cargo de origen. En estos casos, se terminaron designando docentes que se venían desempeñando desde la Dictadura en

³⁹ Nos referimos a la renuncia al cargo de Director del DCE de la profesora Carolita Josefina Sierra, por Res. 607/83 y se la designa como profesora a cargo del despacho del mismo Departamento, por Res. 628/83, ambos actos administrativos sustanciados el 6/12/1983.

⁴⁰ Las valoraciones respecto de esta “convivencia” son dispares, según los testimonios relevados. Entrevista al profesor José Panettieri, el 28 de junio de 2006 y a la profesora Julia Silber realizada el 15 de junio de 2007, ambas en La Plata.

⁴¹ La regulación del currículum constituyó uno de los ejes de trabajo de la “normalización universitaria” cuyas expresiones en la FaHCE pueden rastrearse a partir de marzo de 1984. Dada la importancia de ese eje para nuestro objeto de estudio, hemos concentrado su desarrollo en el capítulo 3 de nuestra tesis específicamente referido al proceso de reformas curriculares en la FaHCE y en el DCE.

las mismas cátedras pero en cargos de menor rango. Se relevaron otros casos de docentes que fueron designados en cargos de Profesor sin ninguna mención a su participación como docentes de la carrera, en el período previo a la reapertura democrática.

- Docentes que fueron reincorporados con expresa mención a situaciones de cesantía producidas en los primeros meses 1976. En estos casos, se indicaba que se trataba de docentes que habían sido “declarados prescindibles” sin sumario previo durante el “proceso militar”.
- Docentes que fueron reincorporados a partir de 1984 y que habían sido cesanteados en el período inmediatamente anterior al Golpe Militar del 24 de marzo de 1976, aunque en las resoluciones de su designación no se mencionaba esa condición como fundamento de su reincorporación.
- Docentes que fueron designados a partir de abril de 1984, a través de dos mecanismos de ingreso: selecciones docentes, en una primera etapa y designaciones directas, en un segundo momento. En esta categoría, se destaca que una cantidad significativa de auxiliares fueron incorporados con cargos ad honorem, en virtud de la necesidad de atender a una demanda que, como se señaló anteriormente, se cuadruplicaría durante el período de la normalización.

Para facilitar la lectura y el ordenamiento de la información recabada, se presenta un cuadro que describe las trayectorias académicas de los actores implicados en el proceso de reestructuración de la planta docente de la Carrera de Ciencias de la Educación a partir de los primeros meses de 1984.

Cuadro N°3: Trayectorias académicas en la Carrera de Ciencias de la Educación a partir de diciembre de 1983.

CONDICION	NOMBRE, CARGO, CÁTEDRA Y FECHA DE MOVIMIENTO (INGRESO/EGRESO)
Docentes que cesaron en los cargos que ocuparon en la Dictadura.	<ul style="list-style-type: none"> - Julia Agapita Lubercio, Profesor Titular Interino de Psicología de la Educación, a partir del 13/2/1984. - María Del Carmen García, Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación, a partir del 1/3/1984. - Mabel Ruth Lerate, Profesor Adjunto Interino de Filosofía de la Educación, a partir del 1/3/1984. - Cecilia Valdés, Ayudante Diplomado de Estadística Aplicada a la Educación, a partir del 1/6/1984.

	<ul style="list-style-type: none"> - Carlos Alberto López, Ayudante Diplomado de Sociología de la Educación, a partir del 13/8/1984.
Docentes que cesaron en los cargos que ocuparon en la Dictadura pero que permanecieron en la institución	<ul style="list-style-type: none"> - Elvia Quevedo, fue limitada en el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía, a partir del 1/3/1984, pero se la designó como Ayudante Diplomado Interino de la misma cátedra, a partir de la misma fecha. - Lilia Delia Rossi, fue limitada en el cargo de Profesor Titular Interino de Pedagogía, a partir del 1/3/1984. Se la designó como Profesor Adjunto Interino de la misma cátedra, a partir de la misma fecha. - Esther Josefa Tosoni, fue limitada en una licencia sin goce de sueldo concedida en el cargo de Ayudante Diplomado interino de Pedagogía y se reintegró al mismo cargo, a partir del 1 de marzo de 1984. Hasta ese momento se venía desempeñando en el cargo de Rossi (Profesora Titular de Pedagogía). - Marta Clotilde Actis Caporale renunció al cargo de Profesor Titular interino de Sociología de la Educación, a partir del 1/4/1984. Sin embargo, permaneció en el cargo de Profesor Adjunto interino. - Claudia Patricia Vañek fue limitada en el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica General, a partir del 1/4/1984 aunque permanecería en la misma cátedra con un cargo de Ayudante Diplomado. - Martha Raquel Pirera fue designada en el cargo de Ayudante Diplomado de Pedagogía, a partir del 1/3/1984. - Maria Angélica Seijas, fue designada Profesor Adjunto de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de las Ciencias de la Educación a partir del 1/4/1985. - Leonor Nelly Derosa, fue designada Profesor Titular de Didáctica de las enseñanzas pre-primaria y primaria, a partir del 1/8/1984.
Docentes que ingresaron con un reconocimiento de su condición de "cesantados".	<ul style="list-style-type: none"> - Celia Agudo de Córscico, Profesora Titular de Psicología de la Educación, a partir del 13/2/1984. - José Tamarit, Profesor Titular interino de Sociología de la Educación, a partir del 1/8/1984. - Norberto Rafael Fernández Lamarra, Profesor Titular de Historia, política y legislación de la educación argentina, a partir del 15/3/1985.
Docentes que ingresaron sin reconocimiento de su condición de "cesantados"	<ul style="list-style-type: none"> - Julia Marta Silber, Profesor Titular de Pedagogía, desde el 1/8/1984. - Maria Raquel Coscarelli, Profesor Adjunto de Pedagogía a partir del 6/8/1984 y hasta el 1/4/85. - Maria Angélica Lus Bordachar, Profesor Adjunto de Pedagogía Diferenciada, a partir del 1/10/1984. - Cyra Otelma Roux, Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía, a partir del 1/10/1984. - Ana Candreva, Profesor Adjunto a cargo de Biología Para la Educación, a partir del 25/4/1984

	<ul style="list-style-type: none"> - Martha Castiñeiras, Profesor Adjunto de Pedagogía a partir del 15/4/1985.
Docentes que ingresaron en carácter interino.	<ul style="list-style-type: none"> - Blanca Sylvia Pena, Profesora Adjunta de Psicología de la Educación, a partir del 1/4/1984. - María del Carmen Malbrán, Jefe de Trabajos Prácticos en Psicología de la Educación, a partir del 1/4/1984. - Isabel Susana Feoli, Ayudante Diplomado en Psicología de la Educación, a partir del 1/5/1984. - Maria Rosa Carbajo, Ayudante Diplomado de Psicología de la Educación con carácter ad honorem, a partir del 1/10/1984. - Mabel Amado, Stella Maris Morera, Ayudantes diplomados ad honorem de Sociología de la Educación, a partir del 1/5/1984. - Graciela Callini, María Ester Elías, Graciela Trincheri, Graciela Francinelli, Ayudantes diplomados ad honorem de Pedagogía, a partir del 1/5/1984. - Susana Etel Martinetto, Ayudante Diplomado de Estadística Aplicada a la Educación, a partir del 1/9/1984. - Roque Dabat, Cristina Párraga, Lucía Tironi, Ayudantes Diplomados ad honorem de Historia de la Educación, a partir del 1/8/1984. - Nélide Susana Contino, Lidia Graciela Mucciolo, Elizabeth Gladys Rae, Ayudantes Diplomados ad honorem de Pedagogía Diferenciada, a partir del 1/8/1984. - Emilce Mirta Milito, Ayudantes Diplomados ad honorem de Administración de la Educación y de las Instituciones Educativas, a partir del 15/4/1985. - Gabriel Asprella, y María Claudia Bárcena, Ayudantes Diplomados ad honorem de Didáctica especial y práctica de la enseñanza de las Ciencias de la Educación, a partir del 14/9/1984. - Liliana Graciela Pérez Salas, Ayudante Diplomado ad honorem en Administración de la Educación y de las instituciones educativas, a partir del 10/8/1984. - Maria Luisa Rael y Norma Aida Amorosa, Ayudantes Diplomados ad honorem de Biología para la Educación, a partir del 14/9/1984. - Graciela Francinelli, Elvia Quevedo y Maria Teresa Queirel, Ayudantes diplomados ad honorem de Lógica y metodología de la investigación educativa, a partir del 14/9/1984. - Alicia Tedesco, Ayudante Diplomado ad honorem de Pedagogía Experimental, a partir del 14/9/1984. - Marina Barcia y Antonio Neri, Ayudantes Diplomados ad honorem de Orientación Educativa y Profesional, a partir del 14/9/1984. - Emile Milito, Gabriel Asprella, Claudia Molinari, Lilia

	Teruggi, Carmela Picciola, Rubén Storino y Nélida Marchetti, Ayudantes Diplomados ad honorem de Didáctica General, a partir del 14/9/1984.
--	--

Referencia: Elaboración propia a partir del Archivo de Resoluciones de la FaHCE⁴².

Nos interesa destacar que sólo se encontraron tres resoluciones de designación de profesores reincorporados durante la normalización en cuyos fundamentos se hace explícita referencia a la condición de que esos docentes hubieran sido exonerados. En otro trabajo, hemos indagado los mecanismos de expulsión de docentes instrumentados por la intervención de las universidades desde octubre de 1974 en una segunda etapa del gobierno peronista, siendo Ministro de Educación y Cultura Oscar Ivanisevich⁴³. En el año 1975 y en el marco de esa política de control para enfrentar el “caos” habían sido dejados cesantes entre otros, los siguientes profesores: Ricardo Nassif (Profesor Titular de Pedagogía General, Resolución N° 412 del 4 de abril), Guillermo Savloff (Profesor Titular de la cátedra Sociología de la Educación, Resolución N° 452 del 10 de abril), Berta Braslavsky (Profesora Titular de Pedagogía Diferenciada, Resolución N° 1350 del 11 de julio). El profesor Savloff había sido secuestrado de su domicilio en La Plata unos meses después, en enero de 1976, e inmediatamente fusilado en las afueras de la ciudad (Silber, Paso, Garatte; 2002). Un año antes, en diciembre de 1974, había sido cesanteado todo el personal docente interino de la Universidad (Resolución N° 24 del 22 de noviembre de 1974)⁴⁴. Algunos de los docentes cesanteados en 1974 se reincorporaron en 1984 pero, como se señaló anteriormente, esta condición no fue indicada en la resolución de su designación.

⁴² Res. 79/84. Res. 80/84. Res. 126/84. Res. 320/84. Res. 453/84. Res. 81/84 Res. 98/84. Res. 101/84. Res. 102/84. Res. 103/84. Res. 153/84. Res. 154/84. Res. 178/84. Res. 179/84. Res. 216/84. Res. 189/85. Res. 397/84. Res. 84/84. Res. 395/84. Res. 75/85. Res. 396/84. Res. 435/84. Res. 534/84. Res. 553/84. Res. 198/85. Res.238/85. Res. 213/84. Res. 235/85. Res. 268/84. Res. 568/84. Res. 308/84. Res. 325/84. Res. 459/84. Res. 461/84. Res. 462/84. Res. 244/85. Res. 463/84. Res. 464/84. Res. 465/84. Res. 466/84. Res. 467/84. Res. 468/84. Res. 469/84.

⁴³ Oscar Ivanisevich fue Ministro de Educación y Cultura desde 1974, durante la Presidencia de María Isabel Martínez de Perón.

⁴⁴ Por esta Resolución se limitan “las designaciones del personal docente interino que presta servicios en las distintas Facultades, Escuelas e Institutos Superiores, Escuela Graduada Joaquín V. González, Colegios Secundarios y demás dependencias de la Universidad Nacional de La Plata”

A partir de este primer ordenamiento, es posible visualizar de qué manera quedan conformadas las estructuras de cátedras y quiénes ocuparon los cargos de profesores y auxiliares en cada una de ellas. Los movimientos de ingreso y egreso del personal, la identificación de profesores de la dictadura que permanecieron en la planta docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, el reconocimiento de algunos agentes que habían sido exonerados a partir de marzo de 1976 y de otros que habían sido cesanteados en el período 1974-1976 pero que fueron designados sin una mención de esta condición, ponen en evidencia que el reordenamiento institucional que pretendía encarar la normalización no se realizó sin contradicciones o al menos permanencias de actores del proceso que seguían ocupando posiciones como docentes. Creemos que este escenario constituyó un ámbito propicio para que se produjeran conflictos y tensiones entre sectores de la organización, en especial aquellos que impulsaron posiciones de ruptura con el régimen autoritario anterior – entre ellos, se destacó el rol de las agrupaciones estudiantiles (Pessacq y otros, 1987).

Junio de 1984. Los cesados en el marco de la política de “reparación académica”

Uno de los acontecimientos más significativos de la gestión normalizadora que expresaba su interés por restaurar los principios institucionales de la democracia y producir una discontinuidad con la dictadura fue la política de “reparación académica”. Una de las medidas que se impulsaron en ese contexto fue la limitación de funciones de un grupo de profesores, con una explícita referencia a la necesidad de “renovar” la planta docente y estimular el regreso de quienes habían sido exonerados por la Dictadura Militar. Dentro de esta categoría, se identificó la siguiente resolución correspondiente a un cargo de la Carrera de Ciencias de la Educación: Nelly Noemí Estella, fue cesada en el cargo de Profesor Titular de la cátedra “Didáctica de las enseñanzas pre-primaria y primaria”, a partir del 1 de junio de 1984. Entre las razones que fundamentaban la decisión se señalaba la necesidad de proveer de un “mejor servicio”, estimular la renovación o integración de los claustros de profesores, al mismo tiempo

que dar oportunidad a los que se habían visto impedidos de acceder a las cátedras “ya sea por persecuciones sufridas o por otros motivos igualmente atendibles” y hasta tanto se realizaran los concursos⁴⁵.

Dentro de las resoluciones consultadas, pudimos relevar otra categoría de cese en el que no se hace referencia a la participación del docente involucrado como profesor durante el Proceso, aunque así lo hemos comprobado en otro trabajo (Silber, Paso, Garatte, 2002). En cambio, se apelaba a otros elementos de juicio que justificaban la limitación de funciones. De la lectura de la mencionada resolución no es posible reconocer si los motivos del cese son exclusivamente académicos o si las razones se vinculan a factores ideológicos y/o políticos. En cualquier caso, se trata de un retiro con una expresa referencia a las insuficiencias académicas del docente en cuestión. Se trata del cese de Juan Antonio Stomo en el cargo de Profesor Adjunto Interino de la cátedra “Historia, política y legislación de la educación argentina”, a partir del 31 de diciembre de 1984. Los fundamentos de la decisión tomaban como referencia un informe que había sido presentado por los alumnos de 4to. Año de la Carrera de Ciencias de la Educación, avalado por el Centro de Estudiantes, en el que denunciaban “anomalías” relacionadas con esa cátedra. Asimismo, se planteaba que el asunto había sido tratado por el Consejo Normalizador quien había decidido aconsejar la limitación del Profesor Stomo. Por último, se indicaba que el Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación había elaborado un informe en el que señalaba que el mencionado docente no acreditaba en su currículum antecedentes suficientes que justificaran su permanencia en una cátedra universitaria, que el programa que había presentado y desarrollado adolecía de deficiencias en cuanto a objetivos, secuencia, organización de los contenidos y pertinencia clara respecto del carácter de la asignatura, que la metodología didáctica utilizada era obsoleta, rutinaria y ajena a las expectativas de los destinatarios y que algunas de las observaciones apuntadas sobre contenidos y metodología habían sido comunicadas al promediar el año al Profesor Stomo sin que mediara justificación o rectificación de su parte⁴⁶.

⁴⁵ Res. 301/84.

⁴⁶ Res. 301/84.

Un caso similar al anterior es el que se refiere a la limitación de funciones de Julio Alfredo Rae, a partir del 1º de mayo de 1985, quien se desempeñaba desde la época de la Dictadura en el cargo de Profesor Titular de Pedagogía Diferenciada. A los efectos de fundamentar la decisión del cese se señalaba un Informe presentado por el Jefe del Departamento, en el que constaban las siguientes cuestiones: el mencionado docente no acreditaba título específico para el dictado de la citada cátedra, ni especial preparación pedagógica; su actuación docente se limitaba al ejercicio de la cátedra mencionada y tampoco se había podido relevar una producción académica mínima vinculada con la problemática de la cátedra, a pesar de que había permanecido en ese cargo desde 1976. Asimismo, el informe indicaba que los demás antecedentes del docente no se vinculaban con el área de la Pedagogía Diferenciada y que los contenidos previstos en el Programa atribuían un carácter subsidiario a esa disciplina respecto de otras áreas del conocimiento, como por ejemplo, la Biología. Por último, se planteaba que uno de los propósitos de la gestión normalizadora era asegurar la calidad académica de las especialidades que abordaban las carreras de grado de la Facultad⁴⁷. Y, con idénticos argumentos, se limitó a Carlos Propile Luis Spegazzini en el cargo de Profesor Adjunto de Pedagogía Diferenciada, a partir del 1º de mayo de 1985⁴⁸.

Otra de las medidas que se desprendió de la política de “reparación” fue un conjunto de instrucciones generales para jurados en las selecciones docentes. Entre ellas, se señalaba que los antecedentes que un docente hubiera obtenido desde el 1 de enero de 1975 debían ser “relativizados”, sometiéndolos en cada caso a un análisis exhaustivo. El fundamento de la propuesta de ese criterio era contemplar la “real situación de exclusión” (cesantías o impedimentos para acceder a la investigación o a la docencia) que hubieran padecido los docentes de Universidades Nacionales, desde la fecha mencionada, por “motivos ideológicos, políticos, gremiales o por reducción del ingreso de alumnos”. En el caso de las cesantías, dicha reparación debía hacerse extensiva también a los docentes que, por no

⁴⁷ Res. 185/85.

⁴⁸ Res. 183/85.

haberse realizado concursos regularmente, revistase en cargos interinos⁴⁹. También se relevó una resolución en la que se limitó en sus funciones a Martiniano Juanes, quien ocupaba un cargo de Profesor Consulto con funciones docentes y de investigación desde el período de la Dictadura. Los fundamentos de esta decisión son menos explícitas y hacen referencia a la “política de la universidad” relacionada con el relevo de los profesores extraordinarios de cátedras, departamentos e institutos. En el caso del Profesor Juanes, además de funciones de enseñanza, al momento de su limitación cumplía funciones de investigación en el Instituto de Investigaciones Educativas⁵⁰.

Finalmente, y en función de lo argumentado hasta aquí, entendemos que la política de “reparación académica” se hizo explícita en algunos casos mientras que en otros, se apeló a razones de tipo académico para justificar el cese del docente en cuestión. Consideramos que esas diferencias muestran matices en el grado de politización o despolitización de las decisiones encaradas por la gestión normalizadora en la FaHCE.

Agosto de 1985. La normalización de la planta docente: la llegada de los concursos

A partir del mes de agosto de 1985 se sustanciaron los concursos de profesores titulares y adjuntos en quince asignaturas del Departamento de Ciencias de la Educación, la mayoría de los cuáles correspondían a cursos de la Carrera homónima. Desde el mes de noviembre de 1985 se encontraron las primeras resoluciones en las que se designaba con carácter ordinario a distintos profesores que habían obtenido dictámenes favorables en los concursos sustanciados a partir del mes de octubre del mismo año. La regularización de la planta docente a través de los concursos constituyó uno de los mecanismos a través de los cuáles se plasmaba la intención del programa normalizador de reorganizar el claustro de profesores, según los principios de libertad académica, autonomía y gobierno colegiado. El regreso de los concursos de acuerdo a los procedimientos administrativos y académicos estatutarios vigentes en ese momento garantizaba que las

⁴⁹ Res. 368/84.

⁵⁰ Res. 175/84.

designaciones se realizaran de acuerdo a los méritos de los aspirantes, marcando una ruptura respecto de los sustanciados durante el Proceso⁵¹.

Reflexiones finales

Durante los primeros meses de la transición política democrática se establecieron las normas y procedimientos centrales de la normalización universitaria. Esos lineamientos estuvieron orientados, de manera prioritaria, a la institucionalización de una nueva estructura de gobierno a partir de la reorganización de los claustros y a la recuperación de los mecanismos administrativos y académicos estatutarios reconocidos como legítimos en ese contexto. Asimismo, se recogieron evidencias que dan cuenta de una intencionalidad manifiesta de reorganizar las pautas institucionales que regulaban la enseñanza, el aprendizaje y el ingreso, a fin de garantizar los principios de libertad académica y la igualdad de oportunidades que inspiraban el proceso de democratización del proyecto académico de las universidades nacionales, iniciado en diciembre de 1983. El retorno a la institucionalidad y la autonomía insuflaba, también en el ámbito universitario, el optimismo social y la confianza en la posibilidad de transformación social a partir de la puesta en marcha de un proyecto democrático. De esa utopía colectiva participaron los universitarios, junto a otros actores sociales y esos sentidos quedaron expresados en las normas, discursos y posiciones asumidas al menos por quienes ocuparon funciones de autoridad en el gobierno universitario de la UNLP y de la FaHCE.

Más allá de las definiciones programáticas expresadas en las normas instituidas y de los discursos de actores que participaron del gobierno universitario en ese momento que enfatizan la ruptura con el régimen autoritario previo, se registraron elementos de continuidad en la dinámica institucional. En particular, destacamos la permanencia dentro de la planta

⁵¹ Nos referimos, como hemos señalado más arriba, a algunos de los mecanismos que se utilizaron en la UNLP para la selección de los docentes durante el PRN. Frente a la estrategia de designar profesores en los que se hubiera constatado una “falta de antecedentes”, aludiendo a criterios ideológicos y políticos, los lineamientos de la normalización universitaria instaban a recuperar criterios académicos de naturaleza estatutaria para determinar el ingreso de personal docente a la universidad.

de profesores y auxiliares de quienes habían ocupado posiciones estratégicas en la estructura de gestión de la Facultad durante la Dictadura. Esta afirmación es válida para el caso de las autoridades de la FaHCE y también para el DCE. En relación a este último, encontramos varios casos de docentes que cesaron en los cargos que venían desempeñando con anterioridad al inicio de la normalización y que, sin embargo, continuaron cumpliendo funciones docentes en las mismas cátedras aunque en cargos de menor jerarquía. Otros indicios de continuidad se manifiestan en los parámetros de organización de la actividad docente, en la medida que pudieron registrarse mecanismos de sanción y control de la actividad docente que, en una primera instancia, parecen contradictorios con los principios de libertad académica aunque podrían indicar la persistencia de vestigios de un poder disciplinador y represivo propio del período de gobierno de facto. No obstante, se relevaron otras áreas de intervención en las que el compromiso explícito de la gestión normalizadora con la restauración de la institucionalidad democrática se materializó en acciones y regulaciones consistentes con esa intencionalidad. Tal fue el caso de las reformas curriculares encaradas por la normalización en el marco de un proyecto que pretendía diferenciarse claramente de la política formativa de la Dictadura⁵².

En un nivel intermedio, en lo que respecta al análisis de continuidades y rupturas entre la Dictadura y el proceso de la normalización en la FaHCE, podrían ubicarse los movimientos de ingreso y egreso de profesores de la planta docente de la Carrera de Ciencias de la Educación. Es preciso recordar que la estrategia utilizada por el gobierno nacional para reorganizar el claustro de profesores, si bien contempló medidas tendientes a la renovación de los cargos (a través de revisiones o anulaciones de concursos sustanciados durante la Dictadura) parece haber redundado, más bien, en un proceso de cambios progresivos y lentos. Sin ánimo de abrir un juicio de valor respecto de los límites que esas medidas significaron, en términos de dilatar cambios más profundos, es necesario atenderlos para comprender los conflictos y tensiones que atravesaron el escenario político

⁵² El análisis de las reformas curriculares en la FaHCE y en el DCE es analizado en el capítulo 3 de esta tesis.

de la normalización, enfrentando a determinados actores (representantes del gobierno universitario y miembros del movimiento estudiantil) que compartían, al menos, a nivel discursivo, un horizonte utópico de sentidos en torno del proyecto democrático iniciado en 1983.

El proceso de recambio gradual se advierte al analizar las trayectorias individuales de los docentes de la FaHCE y del DCE que venían desempeñando funciones docentes y de gobierno desde la Dictadura. La permanencia de algunos actores y de ciertas expresiones despolitizadas que velan el fundamento de decisiones políticas del régimen normalizador nos habilitan a pensar en la temporalidad específica de ese proceso que no se explica totalmente por el recorte macro político que representa la clausura del gobierno de facto. La definición de una política de reparación académica, aún con las restricciones señaladas, constituye una decisión cuyos fundamentos articulan sentidos solidarios con la utopía democrática y la organización del consenso acerca de la restauración de los valores democráticos como de las libertades académicas para aquellos sujetos que hubieran sufrido directamente las consecuencias del poder represivo de la Dictadura a través de cesantías, expulsiones o limitación en sus funciones. Ahora bien, es posible inferir que los fundamentos académicos que estuvieron en la base de esas acciones “reparadoras” resultan indicativos de las dificultades que el gobierno universitario encontraba para hacer explícita la naturaleza política, más que académica, de esas decisiones. En el contexto de uso en que fueron expresadas las valoraciones críticas al desempeño de determinados docentes, aunque eficaces como sustento para justificar su retiro, resuenan mucho menos lesivas de los intereses políticos de los sujetos implicados en esos actos. Resultar cuestionado por su capacidad didáctica podía representar un costo menor a serlo por haber sido acusado como un “entregador” de los alumnos durante el Proceso.

Hasta aquí hemos intentado caracterizar el proceso de normalización de la UNLP entre 1983 y 1986, con particular referencia al caso de la FaHCE y del DCE, analizando ciertas tensiones y contradicciones que signaron ese proceso de reconfiguración institucional. Nuestro propósito no ha sido abrir un juicio sobre esas la calidad moral o política de los responsables del gobierno universitario. Por el contrario, hemos procurado

mostrar que las limitaciones políticas e institucionales con las que se enfrentaron constituyen, más bien, una expresión de las posibilidades sociales de transformación real con las que lidiaron esos actores universitarios en el contexto de la transición democrática. Como lo recordara el propio Pessacq en ocasión del centenario de la UNLP, la utopía de mejorar el país desde cada lugar, en este caso, la universidad, era un horizonte lejano pero posible. Ahora bien, más allá de sus convicciones, sus voluntades personales, sus energías y acciones, los universitarios comprometidos con la gestión normalizadora no operaron en un escenario libre de determinaciones. En este sentido, en forma acotada e históricamente situada, y evitando formular cualquier tipo de evaluación política o moral de los posicionamientos de los actores sociales, este capítulo ha pretendido dar cuenta de esa compleja trama de identidades y relaciones vinculadas con la experiencia de algunos protagonistas de la historia de la normalización universitaria en la Argentina de los años 1983 a 1986.

CAPITULO 2

DIRIGENTES RADICALES Y GRUPOS ACADÉMICOS EN EL GOBIERNO UNIVERSITARIO DURANTE LA “NORMALIZACIÓN” EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (1983-1986)

Consideraciones iniciales

Uno de los rasgos característicos del proceso de la “normalización” universitaria, tal como hemos señalado, fue la estrecha relación que establecieron los referentes de la conducción universitaria con los líderes del partido político gobernante, la Unión Cívica Radical, en el ejercicio del gobierno universitario. En esta línea la hegemonía de la agrupación Franja Morada en la representación del claustro estudiantil debe interpretarse como parte del mismo fenómeno. Más allá de las valoraciones positivas o negativas que pudimos identificar en la literatura del período, nos proponemos indagar las expresiones que este proceso de configuración social del poder universitario tuvo en el caso que es objeto de estudio en nuestra tesis.

En este capítulo nos concentramos en la descripción y análisis de algunas tramas de relaciones sociales entre actores que participaron de determinadas organizaciones políticas y movimientos estudiantiles y del gobierno de la UNLP, de la FaHCE y del DCE durante la normalización. Sostendremos, a modo de hipótesis, que la estrecha relación establecida entre la conducción universitaria, la Unión Cívica Radical y la agrupación estudiantil Franja Morada, vinculada orgánicamente a este último partido político, constituye una variable de central importancia para comprender la configuración social de los grupos académicos que gravitaron en el gobierno universitario en ese período.

El análisis de esas redes de relaciones ha sido realizado a partir de un corpus de fuentes empíricas constituido por las resoluciones de la FaHCE referidas al DCE entre 1983 y 1986, datos resultantes del relevamiento del Archivo de legajos de profesores de la misma institución y testimonios de actores que participaron de la gestión académica e institucional, así como también del gobierno nacional y de la militancia político partidaria.

El texto de este capítulo ha sido organizado en tres apartados. En el primero, se describen algunos rasgos del escenario político de la transición democrática en Argentina, entre los que destacamos ciertos dilemas y conflictos, por un lado, y altos niveles de legitimación social del nuevo gobierno, por otro. En un segundo momento, se analiza el liderazgo asumido por el radicalismo en el ámbito universitario, a partir de las articulaciones que se establecieron entre la Unión Cívica Radical y determinados agrupamientos del movimiento estudiantil universitario. Por último, se analizan algunas particularidades de la conformación de los equipos responsables de los niveles de conducción en la UNLP, la FaHCE y el DCE, poniendo el énfasis en la trama de relaciones sociales, las identidades y los proyectos de los grupos académicos que sustentaron las posiciones de gobierno de determinados actores en el período. Finalmente, se propone algunas conclusiones provisionarias que recogen los aspectos salientes del análisis realizado.

La apertura democrática de 1983: algunos rasgos característicos y dilemas del proceso de transición política del caso argentino

Del estudio de los procesos de transición política desde regímenes autoritarios a gobiernos democráticos, tanto en el escenario de América Latina como en la Europa del Sur (España, Portugal y en Grecia) y del Este, desde finales de los años '70 se han recogido aportes que han sido centrales para la construcción de teorías de la transición, a partir de reflexiones teóricas y metodológicas que han permitido comprender la complejidad de procesos históricos y políticos de esa envergadura⁵³.

No vamos a detenernos a realizar en una descripción detallada de las categorías teóricas que se derivan de las investigaciones acerca de los

⁵³ Destacamos los trabajos de Guillermo O' Donnell y Philippe Schmitter editados en cuatro volúmenes con el título *Transiciones desde un gobierno autoritario*, publicados originalmente por la Johns Hopkins University Press, en 1986 y de Marcelo Cavarozzi, *Autoritarismo y Democracia*, cuya primera versión fue publicada en 1985 y ha sido recientemente reeditada con un acápite referido al rearmado de la política argentina desde 1983 hasta 2006 por el sello Emecé Editores S.A./Ariel en 2006.

procesos de transición política⁵⁴. En cambio, preferimos por razones de espacio, seleccionar algunos rasgos del proceso de transición política que se produjo en Argentina con la finalización del autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional* (PRN) y la apertura democrática que se inicia en diciembre de 1983. Entre ellos, destacamos el “carácter inédito” que Marcelo Cavarozzi (2006) le asigna a esa transición política, tanto a nivel nacional como continental, que se deriva de ciertas características excepcionales que a juicio del autor merecen subrayarse: por un lado, se señala que el acto electoral de 1983 consagró una fórmula política opositora al peronismo en un proceso electoral que, por primera vez desde 1946, se llevó cabo sin la proscripción del Partido Justicialista. Este dato es significativo porque representa un “final incierto” en un escenario político que, con excepción del período de su proscripción, había sido dominado sin fisuras por el partido político fundado por el General Juan Domingo Perón. Por otro lado, Cavarozzi plantea que el enjuiciamiento penal y la condena institucional de los crímenes cometidos por los responsables de las prácticas del terrorismo de Estado durante el régimen depuesto, con independencia del derrotero que esta iniciativa gubernamental tuvo, debe destacarse porque se trató del único país de América Latina que lo hizo, ubicando a la Argentina como un caso paradigmático del patrón de transiciones del autoritarismo a la democracia. Cavarozzi señala que en esta materia jugaron un rol protagónico, además de las organizaciones de derechos humanos, el propio presidente electo, el Dr. Raúl Alfonsín, así como también, dirigentes del frente político por él fundado y la juventud agrupada en la Junta Coordinadora Nacional. Más adelante vamos a detenernos en el análisis de la centralidad que asumieron los jóvenes de la Unión Cívica Radical en el desarrollo de la política de normalización de las universidades. No obstante, lo hasta aquí expuesto nos parece relevante en un doble sentido: por un lado, evidencia el grado de legitimidad alcanzado por el gobierno del Dr. Alfonsín en los primeros años de su gobierno. Por otro lado, consideramos

⁵⁴ Para un análisis exhaustivo de la invención de la idea de “transición a la democracia” como una innovación conceptual y producción intelectual de época que le dio sentido a los procesos políticos que se desarrollaron en Argentina en 1983 y en Chile durante 1990, sugerimos a Cecilia Lesgart en *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*, editado por Homo Sapiens en 2003.

que esa base de legitimidad constituye una variable de central importancia para explicar el direccionamiento que el gobierno le imprimió a las políticas públicas que impulsó. Al respecto, intentaremos demostrar que la normalización de las universidades nacionales constituyó un cabal ejemplo de esta capacidad de regulación del gobierno central sobre los lineamientos institucionales de esas casas de altos estudios. Más aún, considerando que esa intervención normalizadora se realizaba sobre agencias públicas que respondían a una estructura autónoma de gobierno.

Además de las particularidades vinculadas a la base de legitimidad pública que gozó el proceso de transición política argentina, entendemos que vale la pena puntualizar algunos rasgos problemáticos que enfrentó, retomando uno de los trabajos de Guillermo O' Donnell (1997). Señala que el caso argentino comparte con otras experiencias algunos aspectos que muestran los límites que enfrentaron los gobiernos que se hicieron cargo de los procesos de transición para consolidar la vigencia efectiva de un régimen democrático. En nuestro país, ese proceso se inició con el colapso de lo que O' Donnell denominó "Estado burocrático autoritario", circunstancia que condujo a una situación en la que resultó imposible sellar un acuerdo entre los representantes de la corporación militar depuesta y los líderes de la apertura democrática, aunque existieron negociaciones parciales entre ellos⁵⁵. En ese contexto, los responsables de conducir la nueva democracia deberían asumir un legado de problemas profundos que incluían la re-estructuración de la economía nacional como consecuencia de su des-industrialización, privatización y re-primarización, y las transformaciones operadas por esas medidas y por la política represiva del gobierno dictatorial en la estructura social, las organizaciones de la sociedad civil y en el sistema político.

A las dificultades apuntadas, se sumó la pérdida de legitimidad social de la corporación militar, que si bien por un lado, permitió un margen de maniobra y autonomía considerables al nuevo gobierno, al mismo tiempo, posicionó a las fuerzas armadas en un lugar de hostilidad hacia el gobierno democrático electo, con la consecuente amenaza que ello

⁵⁵ El autor desarrolló en extenso esta categoría en su obra *1966-1973 El Estado burocrático autoritario*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1982.

representaba para la perdurabilidad y estabilidad del incipiente y aún no consolidado orden democrático⁵⁶. En paralelo a este proceso y en la medida en que las condiciones contextuales comenzaron a cambiar y el colapso de la dictadura resultó inminente, se produjo un fenómeno que O'Donnell denominó “repolitización” de la sociedad civil, caracterizado por la emergencia de actitudes y comportamientos individuales y grupales de abierta oposición al régimen militar. Esas posiciones antiautoritarias, que, como bien señala ese autor, no deberían entenderse como posturas estrictamente democráticas, favorecieron la adhesión explícita de esos individuos y grupos respecto de los principios y reglas de la democracia, con una vocación republicana que enfatizaría la necesidad de que la transición no fuera una mera reedición de anteriores salidas, sino una ruptura profunda y un corte definitivo con el pasado autoritario. Asimismo, O'Donnell señala que otra de las consecuencias que se derivaron del colapso del régimen militar y de la pérdida de prestigio social y legitimidad de las fuerzas armadas fue la imposibilidad de construir acuerdos básicos con los referentes del régimen autoritario saliente⁵⁷.

⁵⁶ Desde la perspectiva de Marcos Novaro y Vicente Palermo (2003), el proceso de descomposición de la legitimidad del régimen militar se había iniciado con anterioridad, acelerado a partir del escenario posterior a la derrota de Malvinas. Al hablar de “Malvinas” nos estamos refiriendo a la guerra sostenida entre la Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña por la soberanía de las Islas Malvinas, en el Atlántico Sur. Esos autores señalan que los actores de la sociedad civil que otrora había acompañado con entusiasmo belicista a los militares argentinos tras la ocupación militar de las Islas Malvinas, adoptaron una posición de extrañamiento respecto de ese compromiso político para recluirse en un profundo estado de desazón y defraudamiento cimentado, entre otras motivaciones, en la revelación de los errores tácticos y estratégicos del frente militar, la corrupción desatada en torno de las campañas de solidaridad con los combatientes, el maltrato sistemático y las penurias de todo tipo que la oficialidad había permitido hacia los conscriptos. Esta nueva configuración de sentidos posibilitaría el olvido de aquellas adhesiones ideológicas y emocionales con la “causa Malvinas”, así como el rechazo y la demonización de la corporación militar, devenida ahora en única responsable y pasible del juicio público.

⁵⁷ La existencia o no de pactos o coaliciones que comprometen el posicionamiento del nuevo gobierno constitucional, constituye una de las dimensiones privilegiadas en el análisis de los procesos de transición política en diversas latitudes y regiones. Al respecto, Hugo Quiroga (2004:26) entiende que, en el caso de nuestro país, no es posible hablar ni de presencia ni de ausencia de pactos, sino que es necesario construir una nueva categoría que él denomina *pacto postergado* como hipótesis de trabajo para comprender una situación *sui generis* propia de la experiencia argentina. Esa hipótesis daría cuenta de una posición intermedia entre la existencia un pacto como un momento fundacional en la constitución del régimen democrático y la ausencia de ese pacto, signada por la ruptura total con el viejo orden. El *pacto postergado* pondría en evidencia la continuidad de componentes del orden autoritario que permanecen vigentes en el régimen democrático y que habilitan la concepción de una *transición política incompleta* (cursivas en el original).

Las dificultades del recién inaugurado gobierno democrático para establecer negociaciones se presentaron no solamente con los representantes de la corporación militar. En contraste con el ciclo descendente del poder militar, también participaban de las confrontaciones los representantes del poder económico, en pleno proceso de concentración, expansión y transformación. Este esquema de correlación de fuerzas entre referentes del poder político, militar y económico funcionaba tensionado por determinaciones procedentes de organizaciones populares (de derechos humanos, sindicatos, etc.) cuyas reivindicaciones y formas de acción ponían límites y condiciones a la disputas por la supremacía política (Pucciarelli, 2006:8).

En contraposición a la dinámica de enfrentamientos y condicionamientos planteada por los actores civiles y militares mencionados, los universitarios –con independencia de la existencia de agrupamientos dentro del movimiento estudiantil que asumieron un rol de opositores– funcionaron como aliados del gobierno electo o bien legitimaron sus políticas destinadas a fortalecer la autonomía y democratización de las casas de estudio. La construcción política que el propio Alfonsín se encargó de conducir en la que jugaron un papel protagónico determinados actores universitarios, como ciertos referentes del movimiento estudiantil, constituye una evidencia a favor del argumento presentado acerca del apoyo que el gobierno recogió de una parte considerable de la comunidad universitaria. En el siguiente apartado nos detendremos, precisamente en el análisis del armado de esa estrategia política de gobierno.

El liderazgo político de Alfonsín y su alianza con la Junta Coordinadora Nacional

Vamos a reseñar algunos datos significativos de la biografía política del Dr. Raúl Alfonsín como introducción a la caracterización de la estrategia política que desplegó en la campaña que culminó con las elecciones abiertas del 30 de octubre de 1983, con particular referencia a su alianza con la Juventud Radical nucleada en torno de la Junta Coordinadora Nacional.

Marcelo Cavarozzi (2006) plantea que desde mediados de los años '60, la figura de Alfonsín se venía perfilando como un dirigente de peso en la Unión Cívica Radical de su distrito (Chascomús, Provincia de Buenos Aires), en ese momento como un miembro de la denominada Unión Cívica Radical del Pueblo, nucleamiento que reunía a las facciones antifrondistas de ese partido⁵⁸. El logro que el mencionado autor destaca, como un atributo que se debe consignar a favor del propio Alfonsín, se refiere a la virtud de renovar al viejo radicalismo en un período que se extendió, al menos, desde 1966 hasta 1983. A partir de un tránsito ordenado por distintos jalones de la carrera política, desde concejal de su ciudad de origen hasta candidato a la presidencia por el radicalismo, luego de derrotar en elecciones internas a Fernando de la Rúa, Alfonsín logró transformar la imagen de “partido perdedor” que la Unión Cívica Radical venía sosteniendo desde la década del '40, a la de una organización política capaz de capturar la iniciativa política popular.

Por cierto, las condiciones contextuales favorecieron ese proceso. Entre las circunstancias que es preciso apuntar en este sentido, Carlos Altamirano (1987) señala la muerte de Balbín a comienzos de 1982, la guerra de Malvinas y el compromiso asumido por algunos balbinistas con la contienda bélica y la erosión sufrida en la imagen colectiva del peronismo, tras el final caótico del gobierno de María Estela Martínez de Perón. No obstante, Cavarozzi (2006) plantea que entre los factores que promovieron el liderazgo de Alfonsín deben señalarse la metodología utilizada durante la campaña, caracterizada por movilizaciones masivas y actos públicos tanto en ámbitos abiertos como cerrados, que brindaron espacios y motivos para la expresión de una ciudadanía que, libre de la prisión represiva, desbordaba de entusiasmo y optimismo con la esperanza del retorno a la democracia. Otro de los factores favorables al triunfo de Alfonsín que señala el autor se

⁵⁸ La expresión “antifrondista” o “balbinista” se asocia con uno de los desprendimientos partidarios resultantes de la división se produjo al interior de la Unión Cívica Radical en 1957. Un sector liderado por el Dr. Ricardo Balbín se núcleo en la autodenominada Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP), mientras que una segunda fracción, la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) se enclavó bajo la figura Dr. Arturo Frondizi. La divisoria de aguas estuvo dada por las diferencias que ambos sectores asumieron con relación a la proscripción del peronismo y la política de “desperonización” instalada por la Revolución Libertadora – gobierno de facto que en 1955 derrocó al gobierno constitucional del General Perón.

refiere al activismo militante desplegado por los jóvenes pertenecientes a la Junta Coordinadora Nacional, dentro del que adquirieron relevancia determinados referentes del movimiento estudiantil universitario identificados con la agrupación Franja Morada. Vamos a detenernos, por un momento, en la historia de esta particular relación entre el sector partidario liderado por el Dr. Alfonsín, autodenominado “Movimiento de Renovación y Cambio” y la Junta Coordinadora Nacional, conocida como la “Coordinadora”, que, como vimos, funcionó exitosamente en el escenario de la campaña previa a la elección de Diciembre de 1983 y que, como intentaremos demostrar, resultó crucial en el armado de la estructura de gobierno de las universidades nacionales, con especial referencia al caso de la UNLP.

La “Coordinadora” había nacido en 1968, en un encuentro organizado en Setúbal, una pequeña localidad de Santa Fe, por las entonces exiguas filas del radicalismo universitario, con el propósito de acordar líneas de oposición al orden autoritario surgido a partir del golpe de Estado de 1966, así como también debatir la situación del partido y su porvenir en la escena política nacional⁵⁹. Casi simultáneamente, puede fecharse la organización de un esquema nacional en el movimiento estudiantil, que nucleaba a un amplio espectro del reformismo universitario integrado por militantes radicales, socialistas, anarquistas y sectores independientes bajo la denominación Unión Nacional Reformista Franja Morada (UNRFM). No obstante, la hegemonía de los referentes del radicalismo en esa estructura recién se consolidaría en el 1971, momento en que las agrupaciones que respondían a las orientaciones de la “Coordinadora” adoptaron el nombre común de Franja Morada. Ese reposicionamiento les permitiría, al año

⁵⁹ Esta visión del “momento fundacional” de la “Coordinadora”, fue reconstruida a partir de los testimonios de Jesús Rodríguez, Marcelo Stubrin, Federico Storani y Ricardo Milano, algunos de los protagonistas del encuentro de Setúbal, obtenidos por Carlos Altamirano (1987), los que, a su vez, coinciden con los que proporcionan Alfredo Leuco y José Antonio Díaz en *Los herederos de Alfonsín* publicado en Buenos Aires por la Editorial Sudamericana / Planeta, en el año 1987. Una perspectiva coincidente fue recogida por nosotros en una entrevista realizada con uno de los participantes del encuentro de Setúbal, Luis Menucci quien integraría el grupo dirigente de la llamada “Mesa chica” de la Junta Coordinadora de La Plata. Durante la normalización de las universidades, Menucci fue un reconocido referente de la Coordinadora platense en el Partido. En la actualidad, continúa militando en la Unión Cívica Radical. Entrevista a Luis Menucci en La Plata, el 8 de julio de 2007.

siguiente, obtener la mayoría dentro de los Centros Estudiantiles que reconocían a la Federación Universitaria Argentina (FUA) como central sindical del movimiento estudiantil⁶⁰.

Por su parte, Alfonsín lograría reunir en un frente propio a dirigentes partidarios y referentes procedentes de –en la expresión de los propios actores sociales- “familias radicales”: “los Becerra”, “los Nosiglia”, “los Storani”, “los Stubrin”, entre otros, quienes compartían el horizonte de instalar una fuerza progresista como una expresión orgánica dentro de la Unión Cívica Radical. Esa fracción ganaría visibilidad en septiembre de 1972 en un acto político que merece destacarse, al menos, por dos razones: por un lado, significaba la cristalización de ese frente progresista en un bloque autodenominado “Movimiento de Renovación y Cambio” (MRyC), haciendo públicas las voluntades que se identificaban con esa corriente interna y que pretendían disputar la hegemonía del babinismo en el partido (Altamirano, 1987). Por otro lado, los “amigos de Alfonsín” junto a los “amigos de Storani”, sellarían un vínculo con los “chicos de la Coordinadora” como aliados del MRyC en el frente que proclamaría la fórmula Raúl Alfonsín –Conrado Storani para disputar la titularidad dentro del radicalismo⁶¹. Si bien, ese frente resultó derrotado en las elecciones internas convocadas para normalizar la organización partidaria en noviembre de 1972, sus integrantes tuvieron una experiencia provechosa, en el sentido que pudieron comprobar, en términos empíricos el peso relativo de la maquinaria partidaria y la incidencia de la militancia juvenil procedente, en buena medida a esa altura, del campo estudiantil universitario. A juicio de Altamirano (1987) esos aprendizajes permitirían redireccionar la estrategia política encarada en el escenario previo a las elecciones de 1983.

El interregno que se inicia en 1973 hasta el golpe militar de 1976 merece una descripción más detallada de la que estamos en condiciones de hacer en este capítulo. No obstante, y siguiendo a Ana Virginia Persello (2007) es posible señalar que en ese período, la conducción balbinista del Partido privilegió la pervivencia de la institucionalidad, el “diálogo” con el

⁶⁰ Entrevista a Luis Menucci. También ver Altamirano (1987:301)

⁶¹ Entrevista a Luis Menucci.

gobierno y la “oposición constructiva” postulados todos ratificados y reconfirmados en los comicios internos. Mientras tanto, se profundizaría el proceso de pérdida de iniciativa, las divisiones y crisis internas y, en definitiva, la dificultad para constituirse como una oposición con identidad propia y con un proyecto político alternativo. Esta situación se profundizaría en los primeros años del PRN con la suspensión de los partidos políticos, la prohibición de las libertades constitucionales y la violación de los derechos humanos. En esa coyuntura, el Partido no logró consolidar una estrategia eficaz para posicionarse en la escena política y superar los enfrentamientos entre los miembros de sus líneas internas.

Por su parte, en esos años los jóvenes de la “Coordinadora” mantendrían su vínculo con el MRyC, preservando posiciones propias y no siempre coincidentes con las de Alfonsín y su sector partidario⁶². El escenario previo y posterior a “Malvinas” facilitó las condiciones para que la Juventud Radical y sus expresiones en el movimiento estudiantil universitario crecieran y se reorganizaran. En Mayo de 1981, en un congreso realizado Santa Fe se formalizó la incorporación de los “mayores” de la “Coordinadora” a las filas partidarias. En ese encuentro, figuras destacadas en el agrupamiento tales como Federico Storani, Enrique Nosiglia, Marcelo Stubrin, Luis Cáceres, Raúl Alconada Sempé, entre otros, pasaron al partido y se hizo pública la alianza con el MRyC⁶³ (Novaro, Palermo, 2003; Persello, 2007). A juicio de Altamirano (1987), las instancias juveniles activadas a partir de la “Coordinadora” permitieron imprimirle a la campaña electoral de Alfonsín rasgos de militancia organizada, con un rol preeminente para los jóvenes y estudiantes procedentes de la matriz universitaria, en una relación interactiva que amplificó la proyección nacional tanto del candidato que ocuparía el centro de la escena política electoral, como del movimiento estudiantil articulado orgánicamente en la estructura partidaria.

⁶² A juicio de Menucci, los jóvenes de la “Coordinadora” funcionaron como soporte logístico de la actividad política de Alfonsín durante la Dictadura.

⁶³ Cabe destacar que Raúl Alconada Sempé, en ese momento un “cuadro” de la “Coordinadora” platense, es el hijo del Dr. Doctor Carlos R. S. Alconada Aramburu quien se desempeñó como Ministro de Educación y Justicia del gobierno de Alfonsín, a partir de diciembre de 1983. Menucci destacó el rol de Raúl Alconada como la “mano derecha” en la gestión de su padre.

Si bien es posible reconocer fuertes líneas de coincidencia ideológica entre los discursos de la campaña de Alfonsín y el ideario de los jóvenes de la “Coordinadora”, en especial, en lo relativo a la renovación progresista del partido y su articulación con corrientes de pensamiento afines, como la socialdemocracia europea y los partidos democráticos y progresistas de la región, es necesario destacar que el propio Alfonsín logró consolidar un liderazgo propio extendiendo el marco de alianzas para “sumar” a sectores más tradicionales del partido y hasta al propio “balbinismo histórico” con cierto peso en la provincia de Buenos Aires (Novaro, Palermo, 2003). Es posible suponer que esta estrategia política y las tensiones acumuladas por sectores otrora opositores y reunidos en el escenario electoral para apoyar la candidatura presidencial de Alfonsín expliquen algunas de las diferencias y conflictos que se desatarían en el gobierno en los distintos ámbitos y esferas, entre los que se encontraban, además está decirlo, las propias universidades nacionales. Sobre el proceso del “armado” de los equipos de conducción universitaria, con especial referencia al caso de la UNLP y de la FaHCE nos dedicaremos en el siguiente apartado.

La definición del equipo de gobierno en la UNLP durante la normalización

Tras el triunfo electoral de diciembre de 1983, el gobierno constitucional a cargo del Dr. Alfonsín encaró un proceso de normalización institucional que alcanzó, como vimos, al ámbito de las universidades nacionales. Sin embargo, el proceso de definición de las estructuras de gobierno, la elección de los candidatos a ocupar los cargos centrales en la gestión y administración, no sólo del sistema universitario, había comenzado con anterioridad. Según los cálculos y estimaciones que se manejaban a nivel de la “Coordinadora” existía un amplio convencimiento de que la fórmula liderada por Alfonsín obtendría la mayoría necesaria para asumir el gobierno a nivel nacional, pero no tenían la misma confianza respecto del triunfo electoral a nivel de algunas jurisdicciones, como en el caso de la Provincia de Buenos Aires. Los resultados de los comicios terminaron superando esas expectativas y generaron algunos

reacomodamientos en los escenarios que se terminaron perfilando para garantizar la cobertura de los cargos y la conformación de los equipos que asumirían funciones de gobierno en los distintos ámbitos de la administración pública⁶⁴.

En ese escenario es posible comprender la gravitación que tuvieron en el gobierno de la UNLP y de la FaHCE determinados sectores del radicalismo no directamente identificados con la “Coordinadora”, sino con otros agrupamientos partidarios con menor peso específico que el que había logrado consolidar la juventud radical en la estructura orgánica de la UCR. En particular y de acuerdo al testimonio de algunos de los protagonistas del gobierno universitario, tanto en la UNLP como en la FaHCE, el grupo que promovió la candidatura del Ingeniero Raúl Adolfo Pessacq al cargo de Presidente de la UNLP, constituía un nucleamiento autodenominado “Fundación Eugenio O. Blanco”, que se había constituido en 1982 y contaba con el auspicio del Dr. Carlos R. S. Alconada Aramburu⁶⁵. La figura de Pessacq había ganado protagonismo a partir de la coordinación que ejerciera en uno de los grupos de trabajo de la “Fundación”, precisamente el referido a los temas educativos, del cual participaban otros académicos de reconocido prestigio, algunos de los cuáles asumirían la función de Presidente de la UNLP en sucesivas gestiones una vez concluida la normalización⁶⁶. Las producciones de ese grupo y otras elaboradas en el marco de la “Fundación” fueron las bases para la reorganización de las universidades nacionales que el Ministerio de Educación y Justicia implementaría a través de la normalización de las casas de estudio. Por esa razón, para algunos de sus protagonistas, la centralidad de Pessacq devino a partir de un proceso casi natural, luego de aquel arduo trabajo de producir

⁶⁴ Según el testimonio brindado por Luis Menucci, existió un acuerdo intra partidario para que la “Coordinadora” se hiciera cargo de armar los equipos de conducción en las universidades nacionales. Sin embargo, en el momento de tener que asumir esta tarea tuvieron que enfrentar un “déficit” de cuadros frente a la cantidad de cargos que fue preciso cubrir, circunstancia que explica la centralidad que asumieron sectores partidarios que habían ocupado posiciones “periféricas” en el partido.

⁶⁵ Recordemos que Eugenio O. Blanco había sido Ministro de Economía durante el gobierno del Presidente Arturo Illia en 1963. Testimonio del Ingeniero Pablo Luchessi (Pessacq y otros, 1987:199) y de Blanca Sylvia Penna, Entrevista N°1, en La Plata, el 28 de agosto de 2006.

⁶⁶ Nos referimos al Doctor Angel Luis Plastino y al Ingeniero Luis Julián Lima, presidentes de la UNLP en los períodos 1986-1992 y 1992 al 2001, respectivamente.

lineamientos de política universitaria que trascenderían ampliamente el ámbito del grupo de estudios en el que originariamente habían sido elaborados⁶⁷. De esta manera, los referentes del grupo de la “Fundación” fueron convocando a otros actores, como agrupaciones de profesores radicales e inclusive a sectores del partido que eran reconocidos como “balbinistas”, así como también a dirigentes partidarios con una trayectoria en el movimiento estudiantil, específicamente en la agrupación Franja Morada, con el propósito de definir el elenco que encabezaría la conducción de la Universidad y de cada Unidad Académica⁶⁸.

Por su específica inserción en la Carrera de Ciencias de la Educación, destacamos la designación de la Profesora Celia Agudo de Córscico en el cargo de Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP durante el primer año de la normalización universitaria. A principios de 1983, Córscico había regresado al país y, en ese momento, fue contactada por algunos integrantes de la Unión Cívica Radical – entre ellas, Blanca Sylvia Pena, una docente e investigadora de su propia cátedra – quienes le solicitaron que asumiera ese cargo⁶⁹. Ya se había definido orgánicamente que la Presidencia de la UNLP estaría a cargo de “Otto” Pessacq y ese dato resultaba una garantía para Córscico⁷⁰. De lo anterior, es posible inferir que

⁶⁷ En el testimonio expresado por el Ing. Luchessi, el hecho de que Pessacq hubiera sido el autor del texto que luego Alconada Aramburu tomó como base para dictar el Decreto 154/83 que, a su vez, fue el cimiento sobre el cuál se elaboró la Ley Universitaria sancionada en Junio de 1984, explica la decisión de ese Ministro de convocarlo para asumir como rector normalizador de la UNLP (Pessacq, 1987).

⁶⁸ Entrevista a Luis Menucci y testimonio del Ing. Luchessi (Pessacq y otros, 1987). Respecto de esta aceptada articulación entre la Unión Cívica Radical, la Franja Morada y los referentes del gobierno nacional para la definición de las estructuras de conducción de las universidades, Adolfo Stubrin expresó que este fue un rasgo característico de todo el proceso de “normalización universitaria”, más allá de las especificidades de los casos locales que se consideren. Entrevista con la autora, en Buenos Aires, el 6 de diciembre de 2005.

⁶⁹ María Celia Agudo de Córscico actualmente es Guardasellos de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Emérita por la FaHCE. Cabe recordar que Córscico había sido cesanteada en marzo de 1976 junto a otros docentes exonerados durante la intervención a las universidades que llevó a cabo el gobierno de facto del *Proceso de Reorganización Nacional*. En ese momento, se exilió a Estados Unidos, donde se desempeñó en la Universidad de Minnesota; en 1983 fue contratada como experta de la UNESCO, en Ecuador. Entrevista a María Celia Agudo de Córscico, La Plata, 24 de agosto de 2006. Como vimos en el capítulo 1, fue reincorporada el 13/2/1984 con explícita mención en su designación de su condición de docente “cesanteado” por la Dictadura militar. Según consta en el Archivo de Legajos de profesores de la FaHCE, desde ese momento retomó sus actividades de docencia e investigación.

⁷⁰ En la entrevista mantenida con la autora, Córscico destacó la figura de Pessacq, no sólo en términos académicos, sino fundamentalmente personales y éticos. Nos comentó que su

la designación de Córscico, quien no formaba parte de las filas del radicalismo, podría explicarse a partir de la trama de relaciones sociales personalizadas con sectores del radicalismo que asumieron un rol protagónico en el armado institucional durante la normalización de la UNLP.

La definición de la estructura de gobierno de la FaHCE enfrentó algunos inconvenientes. En esa Unidad Académica la “Coordinadora” platense no contaba con un esquema de cuadros formados aunque sí con algunos militantes “confiables”, quienes podrían integrarse al claustro de graduados una vez que éste fuera normalizado⁷¹. Quizás la débil inserción orgánica de la “Coordinadora” en este caso, sumada a la ausencia de un cuadro político en la planta de profesores que pudiera asumir la función de decano y consolidar un liderazgo afin al proyecto político conducido por Pessacq expliquen los vaivenes del equipo de gestión de la FaHCE durante los primeros meses de la normalización⁷².

Pasemos a detallar cuál era la situación del gobierno en la FaHCE en ese momento. Como vimos en el capítulo 1, a partir de la renuncia de quienes venían desempeñando funciones como autoridades de esa Unidad Académica durante la Dictadura, se sucedieron una serie de designaciones provisorias en el cargo de “profesor a cargo de despacho” hasta que se sustanció el nombramiento de quien luego asumiría el cargo de decano normalizador y continuaría en el gobierno de la Facultad por dos períodos consecutivos una vez finalizada la normalización⁷³.

relación había nacido a partir del vínculo que Córscico mantenía con la esposa de aquel, con quien se había conocido en la Asociación de Maestros, de la cuál Josefina Pessacq había sido su Presidente.

⁷¹ Algunos dirigentes “coordinadores” mantenían relaciones personalizadas con esas jóvenes militantes de Humanidades. Según el testimonio brindado por Luis Menucci, se trataba de la agrupación de “las novias”, entre las que se encontraba, además de su pareja y posterior esposa, la de otros conocidos compañeros, tales como Federico Storani y Juan Carlos Montero. Esta posición es coincidente con la expresada por el historiador Guillermo Banzato, en la entrevista mantenida en La Plata, el 3 de septiembre de 2007. En ese momento, Banzato militaba en la Franja Morada de la FaHCE y fue electo presidente del Centro de Estudiantes en 1985.

⁷² Entrevista con el historiador Alejandro Simonoff, en La Plata, el 27 de agosto de 2007. Simonoff participó de la comisión organizadora del Centro de Estudiantes de la FaHCE y fue delegado por esa Unidad Académica ante la Federación Universitaria de La Plata (FULP) durante la normalización.

⁷³ Nos referimos a la designación del Profesor José Panettieri.

La designación de José Panettieri como decano normalizador fue simultánea a la del vice-decanato, que quedaría a cargo de la profesora Blanca Sylvia Pena quien, como hemos visto, integraba orgánicamente las filas del radicalismo⁷⁴. Pena había participado de los grupos de trabajo de la “Fundación Blanco” e integraba un sector partidario reconocido por otros militantes como el “grupo de Gonnet”⁷⁵. La designación de la profesora Pena cobra relevancia para nuestra investigación, al menos, por dos motivos. Por un lado, como vimos, se trata de una docente del DCE que ocupaba en ese momento un cargo en la conducción de la Facultad. Por otro lado, porque dentro de las tareas y áreas de trabajo propias de la gestión académica “Mora” Pena tuvo asignadas por Panettieri todas las cuestiones relativas a dos de las Carreras que se desarrollaban en la Facultad, por un lado, la Licenciatura en Psicología y, por otro, el Profesorado en Ciencias de la Educación⁷⁶. También tuvo a su cargo el armado del denominado “bloque pedagógico” que indicaba el grupo de asignaturas de esa orientación comunes a la mayoría de las carreras de profesorado de la FaHCE⁷⁷.

Si bien hemos señalado que existió una amplia coordinación entre el gobierno universitario y la Unión Cívica Radical, no es posible interpretar la designación de Panettieri por sus relaciones político-partidarias⁷⁸. Como vimos, su reconocimiento institucional estuvo, en mayor medida, vinculado a su trayectoria académica como docente e investigador del Departamento de Historia de la Facultad, con el antecedente de haber sido designado Director de ese mismo Departamento en los primeros meses de la normalización. Este señalamiento es válido para la designación de otros decanos normalizadores de la UNLP que no detentaban ninguna vinculación política formal con el radicalismo al momento de asumir su función. No obstante, algunos de ellos mantenían fluidos contactos con referentes

⁷⁴ La trayectoria política de Pena, como la de tantos otros dirigentes radicales, se había iniciado en su propia casa. Según lo expresado por la Profesora Pena en la entrevista con la autora – Entrevista N°1, en La Plata el 28 de agosto de 2006 -, se considera una “radical de familia”.

⁷⁵ La expresión “grupo de Gonnet” alude a uno de los barrios ubicado en las afueras de la ciudad de La Plata que constituía el ámbito geográfico de residencia de esos actores.

⁷⁶ Entrevista a Julia Silber realizada por la autora. Entrevista N°3, La Plata, 29 de junio de 2007.

⁷⁷ Sobre esto, ver capítulo 3. Entrevista de la autora a Blanca Sylvia Pena. Entrevista N°2, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

⁷⁸ Recordemos que José Panettieri no estaba afiliado a la Unión Cívica Radical.

partidarios y jóvenes “coordinadores”, de manera que contribuían a sostener la articulación política entre el radicalismo y el gobierno en cada Unidad Académica, potenciando las acciones ya ejercidas a través de otros actores, tanto del claustro de profesores como del estudiantil.

Durante la normalización se relevaron dos designaciones de director del DCE, la primera de ellas puso en el cargo a la profesora Julia Silber y la segunda, a la profesora María del Carmen Malbrán. En el primer caso, se trató de una gestión breve que duró sólo cinco meses, mientras que la segunda designación se extendería por un período de cuatro años y medio, trascendiendo los límites del proceso de la normalización. En lo que sigue, analizaremos la trama de relaciones sociales al interior de la Carrera de Ciencias de la Educación y las particulares inscripciones académicas de los actores comprometidos con el gobierno del DCE durante la normalización. Proponemos un breve recorrido histórico a través de las trayectorias institucionales de esos actores, con el fin de aportar evidencias que nos permitan comprender los factores que incidieron en la dinámica de gobierno descripta y en el reposicionamiento de los sectores que lograron consolidarse en la gestión durante el período estudiado.

La profesora Julia Silber se había graduado en la FaHCE en diciembre de 1964 e ingresado a esa institución como auxiliar docente del DCE en marzo de 1965. Si bien participó como docente en distintos espacios curriculares su carrera académica estuvo ligada a la cátedra que ocupó Ricardo Nassif desde el año 1958⁷⁹. En ese ámbito se desempeñó como ayudante y jefe de trabajos prácticos hasta su cesantía en diciembre de 1974⁸⁰ y como profesora titular interina, a partir de su reincorporación en

⁷⁹ Fue Auxiliar Docente en Pedagogía General, Sociología de la Educación, Historia de la Educación Argentina y Americana.

⁸⁰ Tal como ha sido mencionado en el capítulo 1, la gestión del Ministro de Educación y Cultura Oscar Ivanisevich, durante la intervención a las universidades nacionales acaecida en el año 1974 instrumentó un mecanismo de expulsión de docentes en el marco de una política de control y disciplinamiento social que incluyó la cesantía de todo el personal docente interino de las universidades. En el caso de la UNLP, el cese de funciones de esos agente se concretó en diciembre de 1974, por la Resolución N° 24 del 22 de noviembre de 1974.

agosto de 1984⁸¹. Asimismo, se registra una vinculación académica con el profesor Nassif en lo relativo a sus actividades de investigación⁸².

Claudio Suasnábar (2004) destacó la figura de Nassif en la historia del DCE, en particular, a partir de su desempeño como Director del mismo Departamento y del Instituto de Investigaciones Educativas, entre los años 1958 y 1966, su participación como Consejero Académico y Vicedecano de la Facultad entre 1961 y 1964 y como Consejero Superior entre 1964 y 1966. Coincidimos con Suasnábar en que esas posiciones expresan el prestigio académico que tuvo Nassif que lo llevó a proyectarse tanto en la gestión institucional de la Facultad como de la Universidad. Suasnábar enriquece el análisis con el aporte que recoge de testimonios diversos que ofrecen nuevos elementos. En todos los casos, la figura de Nassif aparece asociada con una función aglutinante y cohesiva de la Carrera. Se señala como rasgo característico de su accionar el haber asumido un rol de mediación entre perfiles y posiciones político pedagógicas diferentes y como un articulador de sectores encarnados por las nuevas generaciones. Entre los actores mencionados, se señala a Celia Agudo de Córscico, a Gustavo Cirigliano, a José Tamarit, a Norberto Fernández Lamarra, a Juan Carlos Tedesco, entre otros. (Suasnábar, 2004:106)

La designación de la profesora Silber a cargo del DCE durante la normalización puede interpretarse a partir las relaciones académicas y personales con Ricardo Nassif, cimentadas en el ámbito compartido de docencia e investigación. En otras palabras, podemos suponer que Silber ocupaba una posición destacada en el grupo de docentes que trabajaban junto a Nassif en el período anterior a la dictadura y que esa circunstancia sería refrendada por éste al regresar de su exilio: Silber era una persona de su confianza, era – por entonces – Jefe de Trabajos Prácticos de una cátedra masiva – Pedagogía–, era el único miembro del equipo que había accedido a becas de investigación y compartía con Nassif otros ámbitos laborales y

⁸¹ Archivo de legajos de profesores de la FaHCE.

⁸² El profesor Nassif fue el Director de las becas de investigación en los niveles de iniciación y perfeccionamiento otorgadas por la UNLP entre los años 1967 y 1969 y 1973 y 1974, respectivamente. También fue el Director de su proyecto de tesis doctoral presentado en el año 1971 ante la Universidad Nacional de La Plata.

académicos por fuera de la FaHCE⁸³. Nassif, recordémoslo, era una figura central en la Facultad, tanto por el prestigio académico acumulado en el campo pedagógico como por su participación directa en el gobierno de la Unidad Académica y de la Universidad; por tanto, en ese momento contaba con legitimidad suficiente como para erigirse en una suerte de primer elector con el poder suficiente como para nominar a quien asumiría el cargo del Director del DCE ni bien iniciada la normalización en 1983. Los testimonios de los protagonistas de esta definición nos permiten confirmar esta hipótesis. En efecto, en el momento en el que Pena asumió el cargo de vicedecano de la FaHCE una de las primeras tareas en las que participó se refirió a la cobertura del cargo de Director del DCE, único Departamento para el cuál aún no había sido designado ningún docente. A instancias de Pessacq, “Mora” Pena le propuso a Ricardo Nassif que ocupara ese cargo, frente a lo cuál este último planteó su imposibilidad de asumir esa responsabilidad aunque sí de proponer a otro docente de su confianza y que reuniera los méritos suficientes para hacerse cargo de esa función. Así fue como el nombre de Silber comenzó a gravitar entre los posibles candidatos y se definió su postulación para ocupar la dirección del DCE.

El alejamiento de Silber de la conducción del DCE y de su actividad docente en abril de 1986 y su reincorporación como Profesora Titular Ordinaria en Julio de 1994 pueden vincularse con algunos de los siguientes factores. Desde el inicio de su gestión, Silber intentó desarrollar sus actividades manteniendo interlocución con distintos sectores del DCE y, específicamente, de la Carrera de Ciencias de la Educación. Sin embargo, este propósito encontró diversos obstáculos. Por un lado, desde los primeros meses de la normalización y tal como hemos analizado en el capítulo 1, uno de los rasgos que caracterizó la dinámica institucional, tanto en términos políticos como académicos, fue la coexistencia de los profesores reincorporados o designados interinamente por la gestión normalizadora con aquellos que venían desempeñando sus cargos desde la Dictadura. Estos últimos, si bien habían cesado en las funciones de mayor responsabilidad en la estructura jerárquica de las cátedras, permanecieron en la planta docente

⁸³ Había participado como colaboradora de cursos de posgrado en formación pedagógica dictados por Nassif y organizados por la Facultad de Ciencias Médicas, de la UNLP entre 1968 y 1971 y en 1974.

durante la mayor parte del proceso de normalización, cumpliendo tareas de enseñanza en las mismas asignaturas. Esta dinámica de gobierno, si bien le permitió capitalizar respaldo por parte de determinados sectores del estudiantado procedente de las Carreras con las que Silber tenía un contacto directo como docente, no resultó efectiva para entablar relaciones de alianza y acuerdos básicos necesarios para sostener su posición como directora del DCE cuando se desataron conflictos con las autoridades de la FaHCE⁸⁴. Entre ellos, adquirió central importancia el que se suscitó a partir de la negativa de Silber a solicitar la limitación de Juan Antonio Stomo en el cargo de Profesor Adjunto Interino de la cátedra “Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina”. Desde la perspectiva de todos los actores implicados en este conflicto Stomo representaba, sin dudas, una de las figuras más conspicuas del perfil de los docentes universitarios que habían accedido a las cátedras durante el Proceso⁸⁵.

Sin embargo, la decisión de “echar” a Stomo representaba un riesgo muy importante para Silber. En primer lugar, porque estaba “sola”. Es decir, sus decisiones no encontraban respaldo en ningún grupo de referencia formalizado que hubiera manifestado afinidad académica o ideológica con su gestión de gobierno. En segundo lugar, percibía que se le exigía una decisión que resultaba contradictoria con la política que estaba llevando a cabo la institución⁸⁶. La posición que Silber sostuvo en esa circunstancia

⁸⁴ En una de las entrevistas mantenidas con la autora (entrevista N°3, en La Plata, el 29 de junio de 2007) Silber relató que la “tónica” de la gestión de gobierno durante la normalización en la FaHCE estaba signada por el imperativo de que no permanecieran en la institución los docentes que habían estado durante el Proceso. En su rol de autoridad del DCE recuerda que convocaba a reuniones de profesores y los que nunca faltaban eran, precisamente, los docentes que se venían desempeñando desde la Dictadura. Entre las evidencias que sustentan la idea de que Silber logró reunir un importante apoyo por parte del estudiantado puede mencionarse una nota presentada con un total de 200 firmas de estudiantes que reclamaban que se restituyera a la mencionada docente en el cargo de director del DCE, luego de que se concretara su “forzada” renuncia. Dicha presentación fue realizada por un grupo de estudiantes que portaban pancartas y con cánticos se acercaron a las oficinas del decanato, generando un episodio inusual en el clima de mayoritario respaldo que las autoridades tenían por parte del Centro de Estudiantes y de los representantes estudiantiles en el Consejo Académico Normalizador.

⁸⁵ Con una formación de nivel terciaria, Stomo reconocía entre sus antecedentes docentes el hecho de conformar la planta de profesores de la Escuela de Policía “Juan Vucetich”. En su testimonio, Silber recuerda que un grupo de estudiantes le había acercado cintas de audio con grabaciones de las clases de Stomo que ponían en evidencia algunos de los rasgos más cuestionables de su tarea como docente.

⁸⁶ En el capítulo 1, hemos profundizado el análisis de la política de regularización de las plantas docentes que desarrolló la “normalización” en el marco de la cuál se limitó a

motivada por el riesgo que, a su juicio, implicaba “echar” a un referente del cuerpo docente de la Dictadura, en un contexto político democrático pero con un pasado inmediato en el que aún eran influyentes las consecuencias resultantes del ejercicio del terrorismo de Estado, determinó que su posición en el gobierno del DCE llegara a su fin⁸⁷. En esta coyuntura, los responsables del gobierno de la FaHCE exigieron a quienes detentaban funciones en la conducción institucional que acompañaran las decisiones de las autoridades con resolución y voluntad política. Se pretendía que la Facultad recuperara el “carácter democrático” y el “espíritu crítico” característico del clima político y cultural de la normalización universitaria. Esa postura exigía que se actuara sin dilaciones frente a quienes habían sido “cómplices del Proceso”⁸⁸. La resistencia de Silber a avanzar en la línea requerida por las autoridades de la Facultad trajo como consecuencia su enfrentamiento con el Centro de Estudiantes y con los representantes de ese claustro en el Consejo Académico Normalizador⁸⁹.

docentes que ocupaban sus cargos desde la Dictadura, se reincorporaron otros que habían sido exonerados, se designó a nuevos profesores y se organizó un llamado a concursos de alcance masivo. Las características que este proceso asumió en la FaHCE nos permitieron afirmar que más allá de las definiciones programáticas expresadas en las normas instituidas y de los discursos de actores que participaron del gobierno universitario en ese momento que enfatizaban la ruptura con el régimen autoritario previo, se registraron elementos de continuidad en la dinámica institucional. En particular, destacamos la permanencia dentro de la planta de profesores y auxiliares de quienes habían ocupado posiciones estratégicas en la estructura de gestión de la Facultad durante la Dictadura. Los resultados mostraron que la reorganización del claustro de profesores, si bien contempló medidas tendientes a la renovación de los cargos (a través de revisiones o anulaciones de concursos sustanciados durante la Dictadura) significó, más bien, en un proceso de cambios progresivos y lentos no exento de conflictos y tensiones en el escenario político institucional.

⁸⁷ Entendemos que no constituyen datos menores los siguientes hitos en la vida personal y académica de Julia Silber: había sido limitada en diciembre de 1974, junto a todo el personal docente interino de la Universidad (Resolución N° 24 del 22 de noviembre de 1974), al año siguiente fueron exonerados un grupo de profesores entre los que se encontraban Nassif y Guillermo Savloff, con quienes Silber había compartido la función docente, el profesor Savloff fue secuestrado unos meses después, en enero de 1976, e inmediatamente fusilado en las afueras de la ciudad de La Plata, en agosto de ese mismo año fue secuestrado y asesinado Ernesto Silber, hermano de Julia Silber. Tanto en el testimonio de Silber - entrevista N°2, en La Plata el 22 de junio de 2007 - como en el brindado por “Mora” Pena – entrevista N°1, en La Plata, el 28 de agosto de 2006 - se mencionó el temor que la primera había expresado de avanzar con la limitación de funciones de Stomo.

⁸⁸ Entrevista N°1 con “Mora” Pena, en La Plata, el 28 de agosto de 2007.

⁸⁹ Recordemos que por Res. 162/84 se había establecido la siguiente conformación del Consejo Académico Normalizador: Por el Departamento de Bibliotecología: Titular: Nelly Angelica Altomare, Suplente, César Orlando Archuby. Por el Departamento de Ciencias de la Educación: Titular: Jose Maria Chinchurreta, Suplente: Graciela Monica Merino. Por el Departamento de Educación Física: Titular: Carlos Alberto Parenti, Suplente: Maria Rosa Capra. Por el Departamento de Filosofía: Titular: Osvaldo Norberto Guariglia, Suplente:

A nuestro juicio, este conflicto puso en evidencia el deterioro de las bases sobre las que se había asentado la postulación de Silber en un proceso en el que se fue licuando el sustento de legitimidad “heredado” de su pertenencia a un grupo académico liderado por un referente reconocido como había sido Nassif. Con la renuncia de Silber se cristalizó una modificación en la correlación de fuerzas entre los grupos académicos que participaron por el control de los espacios en el DCE a partir de 1983, acelerada a partir de la muerte de Nassif en 1985. Entre las evidencias que indican ese cambio puede mencionarse el resultado del concurso del cargo de Profesor Titular de Pedagogía que fue declarado “desierto” por el Consejo Académico – indicando con esta expresión que la Comisión Asesora determinó que Silber, la única aspirante, no reunía los méritos suficientes para asumir el cargo objeto de concurso. Dicho concurso fue, posteriormente, impugnado por parte de la propia interesada, denunciando a los integrantes de esa Comisión Asesora por “agresiones” y “maltrato” hacia ella⁹⁰. También, puede señalarse el hecho de que dentro de los proyectos curriculares que se discutieron durante la reforma del Plan de Estudios en 1986 no estuviera contemplado un anteproyecto elaborado durante la gestión de Silber en 1984⁹¹.

Repasemos la trayectoria académica de quien ocupara el cargo de director del DCE una vez aceptada la renuncia de Silber, a saber, la profesora María del Carmen Malbrán. La inserción en la docencia universitaria de Malbrán en la UNLP se inicia con su participación como auxiliar docente de Psicología de la Educación desde el año 1974 y hasta su cese, en febrero de 1976. Su vinculación con esa cátedra se retomaría

Eduardo Rabossi. Por el Departamento de Geografía: Titular: Nelida Ana Jofre; Suplente: David Oteiza. Por el Departamento de Historia: Titular: Silvia Cristina Mallo, Suplente: Luis Viguera. Por el Departamento de Letras: Titular: Osvaldo Blas Dalmaso y Suplente: Ana María González. Por el Departamento de Lenguas y Literatura Modernas: Titular: María Luisa Freyre, Suplente: Enrique Pezzoni. Por el Departamento de Psicología: Titular: Carmen Talou, Suplente: Irma Telma Piacente. Como parte de esa disposición, se decidió invitar al Centro de Estudiantes a designar los miembros de la representación estudiantil, que debería recaer en el Presidente del Centro (en ese momento, Guillermo Banzato, estudiante de la carrera de Historia) y dos delegados adicionales que fueron Javier Balsa y Antonio Camou (estudiantes de las carreras de Historia y Filosofía, respectivamente). El Centro de Graduados aún no se había conformado, de manera tal que no tenía representación.

⁹⁰ Resolución 62/86.

⁹¹ Sobre este tema nos extenderemos en el capítulo 3.

durante la normalización, momento en que sería designada como jefe de trabajos prácticos. Su designación como profesora titular sería en marzo de 1986 en el Seminario Técnicas de investigación psicopedagógica. Al momento del ingreso de la profesora Malbrán a la cátedra de Psicología de la Educación, dicho espacio curricular estaba a cargo de la profesora Celia Agudo de Córscico, quien se venía desempeñando como Profesora Titular desde abril de 1970 y lo haría hasta su cese en abril de 1976. Como vimos, sería reincorporada en ese cargo durante la normalización, en febrero de 1984. Asimismo, Córscico ocupó el cargo de Profesor Titular en el Seminario Técnicas de investigación psicopedagógica durante el año 1985 y hasta la sustanciación del concurso que fundamentaría la designación de Malbrán en ese cargo⁹².

En este momento, es pertinente incluir una breve referencia a la trayectoria académica de Blanca Sylvia Pena que, como hemos visto, tuvo un rol destacado en el gobierno de la FaHCE durante la normalización. La profesora Pena inició su actividad docente como auxiliar en la cátedra de Psicopedagogía en el año 1962, en principio como ayudante y luego como jefe de trabajos prácticos. En ese momento, la cátedra estaba a cargo de la profesora Celia Agudo de Córscico, quien se desempeñaba como profesora titular. En el año 1965, Pena fue contratada por la Facultad para desarrollar un plan de trabajo en investigación, bajo la dirección de Córscico. Por otra parte, Pena se desempeñó como auxiliar docente en la cátedra de Psicología de la Educación desde el año 1968 y hasta su cese en 1976, en un primer momento como ayudante diplomado y luego como jefe de trabajos prácticos. Su participación en esa cátedra se retomaría durante la normalización, momento en que sería designada como profesor adjunto interino, en abril de 1984⁹³.

De lo anterior, es posible inferir que la docencia y la investigación constituyeron los ámbitos de articulación y rearticulación de relaciones sociales y académicas de, al menos, tres actores que tuvieron un rol protagónico en la conducción tanto del DCE y de la FaHCE, como de la propia UNLP. Asimismo, su consideración resulta fundamental dado que el

⁹² Archivo de legajos de profesores de la FaHCE.

⁹³ Archivo de legajos de profesores de la FaHCE.

proyecto de plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación que resultó aprobado en el año 1986 se elaboró en el marco de las gestiones de las Profesoras Malbrán y Pena a cargo de la Dirección del DCE y del Vicedecanato de la FaHCE, respectivamente. En otras palabras, el hecho de que en determinado momento del proceso de la normalización universitaria un grupo académico haya sido capaz de posicionar a tres de sus miembros en ámbitos estratégicos del gobierno universitario constituye un indicador sustantivo de la fuerza relativa que esos actores lograron acumular en las relaciones de poder constitutivas de la dinámica política institucional⁹⁴. Vamos a concluir este capítulo con algunas reflexiones finales que intentarán retomar algunas conclusiones provisionales que se derivan del análisis propuesto.

Reflexiones finales

Hasta aquí hemos intentado describir algunas tramas de relaciones entre actores que formaron parte, por un lado, de determinadas organizaciones políticas y del movimiento estudiantil y, por otro, del gobierno de la UNLP, la FaHCE y el DCE durante el proceso de normalización de las universidades nacionales iniciado en nuestro país en diciembre de 1983. Nuestro análisis tomó como punto de partida el escenario peculiar de la transición política argentina que se llevó a cabo en ese momento. Destacamos la base de legitimidad y respaldo social que logró acumular el gobierno electo que si bien no resolvería algunos de los dilemas que anticiparían el derrotero de frustraciones y conflictos, le permitieron, al menos en lo relativo a la intervención de las universidades, incidir de manera directa en el armado de los niveles de conducción y en la definición de las políticas orientadas a esas agencias públicas.

Pasamos revista a la trayectoria política de Raúl Alfonsín con el propósito de comprender la trama de relaciones personales, sociales y, por supuesto, partidarias que le facilitarían la construcción de un liderazgo

⁹⁴ Otros indicadores de esa correlación favorable al grupo en cuestión fueron la designación de Celia Agudo de Córscico al frente del Instituto de Investigaciones Educativas del DCE en Octubre de 1986 (Res. 573/85) y la regularización por concurso de los cargos de Profesor Titular y Adjuntos que ocupaban en las cátedras de Psicología de la Educación y del Seminario Técnicas de investigaciones psicopedagógicas, en 1985 (Res. 629/85 y 667/85, respectivamente).

político con proyección nacional en el escenario electoral de 1983. Nos detuvimos, con especial atención, en los vínculos que Alfonsín construyó con la Junta Coordinadora Nacional que en ese momento nucleaba a las agrupaciones de la militancia estudiantil de Franja Morada las que, a su vez, detentaban una posición hegemónica en la representación estudiantil en el ámbito de la FUA. A partir de una descripción general de ese proceso de alianzas y negociaciones a nivel nacional, nos concentramos en el armado político de la estructura de gobierno de la UNLP con el fin de describir las características que asumió en ese caso la inserción de la Unión Cívica Radical, a través de distintas organizaciones y agrupamientos sectoriales, en la definición de los cargos con funciones de gobierno tanto en el ámbito de la propia Universidad como en el de la FaHCE. Por último, describimos las trayectorias académicas y político institucionales de los actores que participaron de la conducción universitaria, tanto en el ámbito de la Facultad como en el DCE, intentando poner en evidencia en cada caso la peculiar inscripción de cada uno de ellos en la trama de vínculos académicos, institucionales y personales que los conectaron con determinados sectores universitarios y que funcionaron de manera favorable o desfavorable en su posicionamiento político en la gestión de gobierno.

De la interpretación de los datos relevados es posible concluir que durante la normalización se produjo una modificación en la correlación de fuerzas entre los grupos académicos que participaron por el control de los espacios en el DCE que favoreció a un sector y lo posicionó estratégicamente en el escenario del debate curricular que se suscitó en 1986. Los testimonios recogidos por el momento y los datos extraídos de los archivos de resoluciones y de legajos de profesores de la FaHCE permiten demostrar que, a partir de un análisis de las relaciones sociales de diverso contenido -académicas, institucionales, político-partidarias y personalizadas- establecidas entre algunos de los actores implicados en el gobierno del DCE, de la FaHCE y de la UNLP durante la normalización, es posible comprender situacionalmente sus posicionamientos en ese esquema de conducción política y su permanencia en las funciones asumidas como autoridades de la gestión universitaria.

Estas conclusiones provisorias pueden inscribirse en la línea argumental trabajada por otros autores (Pérez Lindo, 1985; Stubrin, 2001; Buchbinder, 2005) referida a las razones que explicarían el protagonismo que asumieron los universitarios en el marco de una nueva política cultural que pretendía instalarse como un eje de acción jerarquizado por el gobierno democrático de Alfonsín. Tal como señalan esas investigaciones y nosotros mismos hemos intentado verificar en el caso analizado, esa centralidad puede interpretarse a partir de la estrecha relación establecida entre la conducción universitaria, el liderazgo político del radicalismo y la hegemonía de la agrupación Franja Morada en la representación del claustro estudiantil. Asimismo, la vinculación orgánica entre los referentes de la Junta Coordinadora Nacional y la Unión Cívica Radical cristalizaría en una configuración arraigada y generalizada de un modelo de articulación e inserción de la política de partidos en las conducciones universitarias que se constituyó en un novedoso factor clave para la integración y funcionamiento de las instituciones universitarias durante la normalización.

CAPITULO 3

GRUPOS ACADÉMICOS Y REFORMAS CURRICULARES

Consideraciones iniciales

La “modernización” de la formación académica constituyó uno de los ejes centrales de la política de normalización universitaria impulsada por el gobierno nacional a partir de diciembre de 1983⁹⁵. Este lineamiento adquirió singulares matices en cada una de las universidades y unidades académicas del país en las que se implementaron reformas curriculares. Sin embargo, es posible pensar que esas circunstancias suscitaron discusiones profundas acerca del proyecto académico vigente hasta ese momento. En este capítulo exploraremos las expresiones que ese proceso tuvo en la FaHyCE.

Se describen los lineamientos institucionales, se caracterizan las propuestas curriculares contendientes y se analiza el proceso de que culminó con la aprobación del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. Sostendremos, a modo de hipótesis, que los conflictos que se produjeron en ese escenario fueron motivados por el interés de distintos grupos por liderar el proyecto académico de la carrera y legitimarse, desde esa posición dominante, en el marco de un proceso institucional que habilitaba su reincorporación a la universidad y, por lo tanto, también a su dinámica política. A su vez, entendemos que esas tensiones pueden interpretarse a partir del análisis de la configuración social de los grupos que disputaron posiciones de poder en ese momento. La reconstrucción histórica de las relaciones sociales, los vínculos profesionales, académicos, partidarios y personales entre los actores sociales, constituye una variable clave para comprender sus perspectivas y la resolución final que tuvo el problema de la formación de los “pedagogos” con la aprobación del nuevo Plan de Estudios.

⁹⁵ Las referencias a la “modernización” de la formación académica de las carreras de grado se relevaron en documentos institucionales, proyectos curriculares y testimonios de actores participantes de procesos de reforma de planes de estudios

Esta instancia de la investigación se fundamenta comprendiendo un corpus de fuentes empíricas constituido por las resoluciones de la FaHyCE referidas al DCE entre 1983 y 1986, datos resultantes del relevamiento del Archivo de legajos de profesores de la misma institución, anteproyectos de planes de estudios, documentos curriculares y testimonios de actores que participaron directamente del proceso de reforma curricular y de la gestión académica e institucional de la institución.

Desde la perspectiva asumida en esta tesis, sostenemos la importancia de profundizar a nivel micro social el conocimiento de los grupos académicos, sus trayectorias académicas, ámbitos de sociabilidad, relaciones sociales y proyectos curriculares. Reconocemos que las acciones de esos actores no pueden ser explicadas con referencia a un contexto general, unificado y homogéneo de nivel macro político que estaría dado, en este caso, por los lineamientos normativos y programáticos derivados de la política educativa que se definen a nivel central para las universidades nacionales en cada período histórico. Por el contrario, consideramos que esos actores se inscriben y participan en múltiples contextos encajados en los que se desarrollan y despliegan experiencias y representaciones, en ocasiones contradictorias o ambiguas, por medio de las cuáles construyen el mundo y sus acciones. La pesquisa se orienta a reconstruir esa pluralidad de contextos en los que cada individuo participa, de manera próxima o distante pero que son necesarios para comprender los comportamientos observados en el trabajo de campo o los escenarios sociales documentados a partir del trabajo de archivo⁹⁶.

Este capítulo consta de tres apartados. En el primero, se presentan los lineamientos de política académica que se elaboraron en el contexto de la normalización universitaria específicamente referidos a la redefinición de la formación de grado. En un segundo momento, se describen los anteproyectos que se elaboraron en el DCE y se caracteriza el proceso de reformulación curricular y posterior aprobación del Plan de Estudios.

⁹⁶ Tal como lo plantea Revel (2005) los trabajos de “contextualización múltiple” ponen en evidencia que no existiría un hiato entre las historias locales y la historia global. Lo que la experiencia de un individuo o grupo permite percibir es una “modulación particular” de la historia global.

Finalmente, se proponen algunas conclusiones provisorias que recogen los aspectos salientes del análisis realizado.

La regulación del currículum en tiempos de normalización

La modificación de los planes de estudios constituyó una de las líneas de trabajo que el equipo de gobierno de la FaHyCE impulsó en los primeros meses de su gestión. Las disposiciones elaboradas en esta materia partían de un diagnóstico crítico del proyecto académico instaurado durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (PRN). Señalaban la “modificación arbitraria” de los planes de estudio de las distintas carreras de esa Unidad Académica que había traído como consecuencias un “paupérrimo nivel académico”, no menor que la “inepcia de los gobernantes” que con un “sentido antinacional” habían dejado “profundas huellas en la organización de los estudios”⁹⁷. Desde la visión de María Celia Agudo de Corsico, la universidad venía sufriendo un proceso de reducción en el nivel de exigencia académica y la formación de recursos acarreama décadas de empobrecimiento; la “burricia” se había “enquistado”⁹⁸. La referencia a Córscico nos obliga a situarla en el cuadro institucional que venimos describiendo. Como vimos en el capítulo I, María Celia Agudo de Córscico, “Chela”, se había desempeñado como Secretaria de Asuntos Académicos durante el primer año de la “normalización”⁹⁹. Córscico había discontinuado su actividad docente en marzo de 1976. En aquel momento, se exilió a Estados Unidos, donde se desempeñó en la Universidad de Minnesota; en 1983 fue contratada como experta de la UNESCO, en Ecuador. Fue reincorporada a la planta docente del DCE el 13 de febrero de 1984 y desde ese momento retomó sus actividades de docencia e investigación en su área de especialización, a saber, la psicología educacional.

Los fundamentos de las normas elaboradas también apelaban a los perjuicios que esa política formativa había ocasionado sobre las “justas aspiraciones de la juventud”. Por otra parte, se señalaba que la actualización

⁹⁷ Entrevista a Celia Agudo de Córscico, el 24 de agosto de 2006.

⁹⁸ La expresión “burricia” se deriva del término “burro”, metáfora utilizada para significar brutalidad o falta de inteligencia.

⁹⁹ Actualmente es Guardasellos de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Emérita por la FaHCE.

de los planes de estudios constituía un requerimiento impostergable para el proceso de normalización que debía continuar con la realización de concursos, la constitución de los claustros y la elección democrática de las autoridades universitarias.

En ese marco, las autoridades de la Facultad resolvieron conformar en cada uno de los Departamentos Docentes comisiones con una adecuada representación estudiantil, que tendrían como propósito estudiar los planes de estudios de las carreras respectivas, en un plazo de 90 días, con arreglo a las siguientes pautas generales:

- a- evitar la proliferación excesiva de materias y el alargamiento injustificado de los planes,
- b- definir el plan de estudios de cada carrera en función de la representación de un cierto número de áreas o bloques de materias, claramente definidos como constitutivos de dicha carrera,
- c- estudiar en forma especial el primer año de cada carrera, a fin de que éste fuera un verdadero período de iniciación en los estudios elegidos por el estudiante,
- d- compatibilizar en lo posible, dentro de cada plan, las posibilidades que ofrecía el sistema anual y el sistema cuatrimestral de cursos, a fin de reducir el número de asignaturas distintas que debe cursar el alumno en un momento dado y ofrecerle posibilidades de flexibilización,
- e- incorporar a cada plan de estudios un número razonable de cursos de seminario,
- f- incorporar, en forma decidida, por lo menos a partir del tercer año de cada carrera, la noción de optatividad, de forma tal que el alumno universitario participara activamente en la creación de su propio plan de estudios, reconociéndole la condición de ciudadano adulto y el derecho a participar en decisiones trascendentales sobre su futuro,
- g- abrir los planes de estudios, sobre todo en función de los principios enunciados en los incisos d, e y f, a las posibilidades de utilización que implicaran un pleno dominio de la interdisciplinariedad en el campo de las humanidades,

h- considerar en algunas carreras posibilidades alternativas de estudios que admitieran la obtención de títulos intermedios, siempre que aseguraran salidas laborales¹⁰⁰.

Las pautas anteriores y los testimonios de actores que participaron directamente de los procesos de reforma curricular nos permiten destacar que existía una voluntad explícita de “modernizar” las carreras de grado de la Facultad, según parámetros que eran presentados como “superadores” de los “modelos curriculares tradicionales”. Entre ellos, se señalaba la necesidad de adecuar las carreras a una duración total de cuatro años que permitiera acortar el tiempo que se destinaba al nivel de grado, con una cantidad máxima de asignaturas – entre veintiséis y veintisiete –, la estructuración del currículum en áreas o años, la organización cuatrimestral de los cursos, la incorporación de la optatividad. Estos criterios se orientaban a dinamizar la formación básica y propender a la continuidad de los estudios en el nivel de posgrado. Se trataba de un conjunto de pautas “bastante estrictas” que, según el testimonio de Blanca Sylvia Pena, alias “Mora”, habían sido consensuadas entre los directores de cada departamento¹⁰¹. Recordemos que Pena había sido designada como vicedecana de la FaHyCE en diciembre de 1983. En ese momento, se reincorporó a sus actividades de docencia e investigación en el equipo liderado por “Chela” Córscico. Al igual que la anterior, había discontinuado su inserción académica en 1976. Su regreso a la universidad y el protagonismo que asumió en el gobierno universitario, como hemos analizado en el capítulo II, no pueden comprenderse sin considerar, además de sus vínculos académicos, la trama de relaciones sociales y políticas de las que participaba por su específica inserción como militante del partido político gobernante: la Unión Cívica Radical.

La orientación general de las reformas reconocía la impronta de ciertos parámetros internacionales de diseño curricular, fundamentalmente los elaborados en algunas universidades de Europa, EEUU y de América Latina de las que procedían algunos académicos locales que se habían especializado en esas instituciones. Entre ellos, Mora Pena destacó el rol

¹⁰⁰Res. 139/84.

¹⁰¹ Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006.

que jugó Elsa Salomoni, quien se desempeñaba como Secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad¹⁰². Según el testimonio de María del Carmen Malbrán, de las universidades norteamericanas tomaron como referencia el sistema de créditos que se incorporó en el plan de estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuya reformulación se llevó a cabo durante la gestión de Gilda L. de Romero Brest en 1985. De España, recibieron opiniones de César Coll, un reconocido académico en el área de la psicología educacional. De las universidades latinoamericanas, destacó los documentos aportados por Dora Antinori desde la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM¹⁰³. Cabe recordar que Antinori había sido docente de la UNLP hasta su exilio luego del asesinato de quien era su esposo, Guillermo Savloff, por agentes de la triple A en enero de 1976. Como vimos en el capítulo II, María del Carmen Malbrán, al igual que Pena, integraba el grupo académico liderado por “Chela” Córscico, con quien se había iniciado en la docencia y la investigación en el período previo al PRN. Al igual que sus colegas, había discontinuado su inserción académica en 1976 para retomarla con su reincorporación en 1983. Su protagonismo en la reforma curricular se explica a partir del rol que ocupó como Jefe del DCE desde octubre de 1984. Malbrán a su vez, era miembro de una de las comisiones asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que evaluaban la presentación de proyectos para la obtención de becas de formación doctoral. Esa inserción facilitó la realización de consultas a docentes destacados en distintas especialidades que pertenecieran a ese organismo.

Las comisiones curriculares trabajaron sobre ese esquema. Desde el punto de vista de quienes coordinaban el desarrollo de las reformas curriculares, esas comisiones curriculares tenían libertad para diseñar los planes, a la vez que procuraban que las propuestas resultantes recibieran evaluaciones del más alto nivel. También intentaban que se ampliara la participación y se favoreciera la implicación de actores que no habían estado compenetrados con la gestión institucional¹⁰⁴. La representación de los

¹⁰² Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006.

¹⁰³ Entrevista N°2 a María del Carmen Malbrán, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007

¹⁰⁴ Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006.

claustros en las Comisiones de Enseñanza y Reglamento de cada Departamento Docente, así como también en las Comisiones de Planes de Estudios, institutos y doctorado se modificarían a partir de junio de 1984, incorporando a los graduados, según la siguiente distribución: 50% de representantes del claustro docente, un 25 de estudiantes y un 25 de graduados¹⁰⁵.

Hasta ese momento, las carreras de la Facultad ofrecerían los títulos de profesor o licenciado. De la revisión de los planes de estudios vigentes, surgió el problema de la existencia de distintos requisitos para cumplimentar la formación pedagógica en cada uno de los profesorado. No existía una propuesta uniforme ni en cuanto al número ni a la naturaleza de los cursos exigidos para acreditar ese tramo de la formación docente. De ese diagnóstico, surgió la demanda al DCE para que se estableciera un criterio para diseñar la formación pedagógica de todas las carreras que expedían títulos docentes. Ese Departamento tomó como referencia los requerimientos del ministerio de educación provincial para convalidar títulos y las pautas establecidas por las normas vigentes en el sistema educativo tanto provincial como nacional. En ese momento, a nivel de la jurisdicción Buenos Aires se exigía que las carreras de formación docente incluyeran un curso de formación pedagógica general, uno de psicología evolutiva uno de didáctica general. Desde la perspectiva de los actores intervinientes en el diseño curricular de la Facultad, existía un “sentimiento” de que la formación pedagógica se debía resolver con pocas materias, “cuantas menos fueran, mejor”¹⁰⁶. Esa percepción, en algunos casos, iba de la mano de cierta debilidad disciplinar del propio DCE frente al resto de las carreras, ante las cuáles los grupos académicos de Ciencias de la Educación debían “justificar” el valor y la utilidad de los saberes específicos de la formación pedagógica. Estas tensiones resultan paradójales cuando se considera que la propia denominación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no pareciera reflejar el nivel de legitimidad

¹⁰⁵ Res. 344/84.

¹⁰⁶ Entrevista N°2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

alcanzado al interior de la institución por los representantes del Departamento homónimo¹⁰⁷.

Desde el Departamento, se diseñó una estrategia para cumplir con este doble requisito: dar cuenta de las pautas y normativas vigentes a la vez que ofertar un tramo acotado en cantidad de materias de formación pedagógica que cubriera áreas básicas en la formación docente. Se propuso un “bloque” de tres asignaturas pedagógicas básicas – Teoría de la Educación, Fundamentos psicológicos de la educación y Diseño y planeamiento del currículum - y una práctica de la enseñanza del contenido específico de cada profesorado. Cada una de las asignaturas generales debía compendiar saberes correspondientes a dos campos disciplinares. En el caso de Teoría de la educación, se definieron contenidos mínimos de Pedagogía y Sociología de la Educación. El curso de Fundamentos Psicológicos de la educación incorporó saberes propios de la Psicología Educacional y de la Psicología evolutiva, con especial referencia a la etapa de la adolescencia. Por último, Diseño y Planeamiento del currículum tomó aspectos vinculados a la planificación y administración escolar. El resultado fue que cada asignatura incluyó una cantidad considerable de contenidos que les valió el mote de “materias ómnibus”. Si bien la propuesta resultó aprobada, encontró resistencia por parte de los departamentos “más tradicionales” de la Facultad quienes se opusieron deliberadamente a compartir el espacio de las prácticas de enseñanza con especialistas de Ciencias de la Educación, como había sido formulado en la versión original¹⁰⁸. Existió un anteproyecto alternativo (Silber, 1984) diseñado durante la gestión de la primera Jefe del DCE, Julia Silber. Esa propuesta incluía un “mínimo” de seis asignaturas pedagógicas que deberían cursar los estudiantes de los profesorados de la Facultad para acceder al título docente. Como vimos en el capítulo II, Julia Marta Silber pertenecía al grupo académico que había liderado Ricardo Nassif desde la creación de la Carrera de Ciencias de la Educación en 1959. La trayectoria académica de Silber en docencia e investigación estuvo ligada al área de la Pedagogía y a la figura de Nassif hasta la exoneración de

¹⁰⁷ Entrevista a Guillermo Banzato, La Plata, 3 de septiembre de 2007. Banzato fue presidente del Centro de Estudiantes de la FaHCE durante la normalización conducido por la agrupación Franja Morada, vinculada orgánicamente a la Unión Cívica Radical.

¹⁰⁸ Entrevista N°2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

ambos en 1974. Como vimos, la trama de relaciones sociales de las que participó Silber determinó su posicionamiento en el gobierno y su posterior alejamiento de la actividad académica en 1986¹⁰⁹.

En la dimensión del desarrollo práctico del currículum, el equipo de gobierno de la FaHyCE estableció líneas generales para la presentación de programas de estudio de las distintas asignaturas, atendiendo a criterios de flexibilidad curricular, tarea encomendada a los profesores titulares y adjuntos a cargo de cada cátedra¹¹⁰. Asimismo, se dispuso la creación de una comisión destinada a la organización de los horarios de clases y distribución de las aulas, en virtud del significativo aumento de matrícula del ciclo lectivo de 1984¹¹¹. También reinstauraron los trabajos prácticos obligatorios para alumnos que cursaban Introducción a la Filosofía, a la Historia y a la Literatura de las respectivas carreras. A los fines de cubrir los requerimientos de cargos necesarios para dar una respuesta a la masividad de esos cursos, se recomendó la utilización de los servicios del personal docente auxiliar ad honorem y de ayudantes alumnos ad honorem, debidamente seleccionados¹¹².

Los datos presentados en este apartado ponen en evidencia las características que asumió la modernización de la formación de grado en la FaHyCE de la UNLP. Por un lado, es evidente el carácter intervencionista de la gestión en lo relativo a la regulación del proceso de reformulación de los planes de estudios. Esa intencionalidad, a nuestro juicio, se expone no sólo en la cantidad y calidad de las normas elaboradas para orientar la tarea de las comisiones curriculares, sino también en el esfuerzo por monitorear el curso de las reformas y procurar su adecuación a pautas y parámetros vigentes tanto en el nivel de la administración del sistema educativo como en relación a modelos formativos ideados en otras universidades del mundo.

¹⁰⁹ En 1994 Silber se reincorporó a la planta de profesores de la FaHCE luego de acceder por concurso al cargo de profesora titular de Pedagogía Sistemática.

¹¹⁰ Res. 144/84.

¹¹¹ Res. 174/84. Cabe recordar que en el caso de la FaHCE se produjo un crecimiento exponencial de la matrícula. Esta afirmación se desprende de la comparación del promedio de alumnos que ingresaron en el período 1977-1983 -quinientos dieciocho (518)- con los que lo hicieron durante la normalización, entre 1984 y 1986 -dos mil cuarenta (2040), es decir casi un 400% más. (Elaboración propia sobre datos relevados en Pessacq y otros, 1987:24).

¹¹² Res. 196/84.

Entendemos que es pertinente destacar que las consultas a especialistas externos se realizaron en virtud de las relaciones profesionales y personalizadas que los actores locales mantenían con reconocidos académicos de otras instituciones del país y del exterior. El grupo académico del área de psicología educacional conducido por “Chela” Córscico participaba de una trama de vinculaciones académicas con el grupo homónimo liderado por Gilda L. de Romero Brest en la UBA. Ambas integraban una red que las contactaba con universidades extranjeras europeas y norteamericanas a partir de sus circuitos formativos y profesionales que les facilitaban no sólo la posibilidad de establecer consultas a expertos, como en el caso de las realizadas durante las reformas curriculares, sino también gestionar la inserción de los miembros de sus respectivos grupos en programas de posgrado¹¹³. Sin embargo, la disponibilidad de orientaciones y juicios externos no alcanzaba para resolver la cantidad de problemas que el equipo de gobierno de la Facultad debía enfrentar.

Sin pretender una enumeración exhaustiva destacamos algunos de los más significativos. Por un lado, se verificaban tensiones derivadas de la atención de una demanda creciente por educación superior que presionaba para ingresar a las carreras de grado¹¹⁴. Por otro lado, la regularización de la planta de profesores desencadenaba profundas confrontaciones suscitadas por las dificultades y contradicciones resultantes de la implementación de los lineamientos de política académica de la “normalización”. Al respecto, la tensión entre la “renovación” de la planta docente y la “convivencia” con

¹¹³ Entrevista N°1 a María del Carmen Malbrán, La Plata, 6 de diciembre de 2007. Tal como ha señalado Bourdieu (2008) la extensión y diversificación de las redes de relaciones sociales entre los miembros del campo universitario posibilita la consolidación de modalidades de “solidaridad transdisciplinaria” las que, a su vez, redundan en mejores condiciones para mantener las posiciones de poder universitario que los individuos y grupos detentan más allá de sus “pequeños feudos locales”. Para Clark (1983) el establecimiento de vínculos que exceden las fronteras de la propia universidad constituye un rasgo inherente al trabajo académico mismo cuya especificidad está dada por la producción y difusión del conocimiento científico. En la misma línea, Crane entiende que los académicos de una misma comunidad disciplinar participan de círculos de relaciones internas (con un grupo reducido de personas, de intereses afines, en la propia institución) superpuesto con otro círculo externo (conformado por un número relativamente grande de sujetos, enlazados por afinidad intelectual cercana o lejana) (Crane; en Becher, 2001).

¹¹⁴ Entendemos que en ese marco, debe interpretarse el recurso a cargos ad honorem de auxiliares, estuvieran diplomados o no. Sobre este punto, nos hemos extendido en el capítulo I.

profesores que se habían desempeñado como tales durante la “dictadura” amplificaba los conflictos y las tensiones internas¹¹⁵. Por último, las reformas curriculares abrieron un terreno para la expresión de las diferencias entre subgrupos y sectores dentro de cada Departamento. En el siguiente apartado, ahondaremos en las características que ese proceso tuvo en el DCE.

Los anteproyectos de planes de estudios, el proceso de reforma curricular y la aprobación de un nuevo plan de estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación

En lo que sigue se describen los fundamentos, objetivos y características distintivas de las propuestas curriculares que se elaboraron como anteproyectos curriculares y el proceso que desencadenó la aprobación de un nuevo plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación. De este último, en particular, se analizan las posiciones que asumieron distintos grupos académicos y se ensayan algunas explicaciones tentativas respecto del resultado de esa contienda.

Los testimonios recogidos nos permiten afirmar que existieron, al menos, tres anteproyectos para la reformulación del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación¹¹⁶. El orden que utilizaremos para su presentación responde a la secuencia a partir de la cual esas iniciativas tomaron estado público. De esta manera, el que describimos en primer término se elaboró durante la gestión de la primera Jefe del DCE, Julia Silber. El que analizamos a continuación fue de autoría de María del Carmen Malbrán con la colaboración de Celia Agudo de Córscico y se

¹¹⁵ En el capítulo II hemos descrito las características que asumió esa “convivencia” en el DCE a partir de la limitación de funciones determinados profesores titulares o adjuntos a quienes, luego del cese se los designó en el cargo jerárquico inmediatamente inferior al que ocupaban en las mismas cátedras. También hemos analizado los conflictos que suscitó la negativa de la primera Jefe del DCE, Julia Silber, a limitar al profesor Stomo en su cargo, lo que derivaría en la renuncia de la primera a ese cargo de gestión. A su vez, en el capítulo I, mencionamos las tensiones que la “política de reparación académica” suscitó entre distintos sectores dentro del gobierno universitario, con particular referencia al conflicto mantenido con representantes del claustro de estudiantes.

¹¹⁶ Myriam Southwell (2003) plantea que existieron dos anteproyectos. El tercer anteproyecto que Southwell no considera se corresponde con el que nosotros presentamos aquí en primer término. Esa propuesta si bien no llegó a ser tratada por el Consejo Académico constituye un antecedente relevante a los fines de nuestro trabajo y por esa razón se incluye en el análisis.

presentó al Consejo Académico durante la gestión de la segunda Jefe del DCE, María Malbrán. El tercero de los anteproyectos fue presentado al Consejo Académico por un grupo de estudiantes y graduados que compartían una trayectoria como militantes en distintos agrupamientos del movimiento estudiantil y, si bien mantenían relaciones con distintos sectores del cuerpo de profesores, se perfilaron como contendientes del grupo que elaboró el anteproyecto que presentamos en segundo término.

El primer anteproyecto (Silber, 1984) reconocía como antecedentes una serie de documentos que habían sido elaborados en el período previo al PRN en el marco de reuniones de Departamentos de Carreras de Ciencias de la Educación de distintas universidades nacionales o de debates dados en el seno de la propia FaHyCE. Entre ellos, se encontraba el “Predocumento de base para la III Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación” elaborado por Ricardo Nassif en Tucumán en 1968 y el documento suscripto en el Simposio de Departamentos de Ciencias de la Educación en Salta, en 1972. El documento que plasmaba los debates internos se denomina “Proposiciones para una nueva estructura de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP” y había sido elaborado por un grupo de profesores entre los que estaban Ricardo Nassif, Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Tedesco, Berta Braslavsky, “Mora” Pena, Elsa Compagnucci y Julia Silber, en La Plata, entre 1973 y 1974. También tomaba como referencia otros documentos curriculares - en particular, los planes de estudios de las universidades nacionales de La Plata, de 1970, Litoral, de 1970 y de Lomas de Zamora, de 1977 - y un proyecto para la creación del magisterio universitario en la Carrera de Ciencias de la Educación que había sido elaborado por Mirta Castedo, Claudia Molinari, Lilia Teruggi y Ana Sandbank en La Plata, en 1984.

A partir de este posicionamiento inicial, los autores del anteproyecto mostraban cuáles eran las líneas de parentesco que los unían con algunas de las tradiciones teóricas reconocibles en la historia de la Carrera¹¹⁷. En este

¹¹⁷ Tal como ha señalado Becher (2001), uno de los componentes reconocibles de la ideología de una disciplina está dado por las “historias especialmente reconstruidas” por los

caso, los antecedentes expresan indirectamente algunas de las relaciones sociales – académicas, profesionales, personalizadas - que, como hemos visto en el capítulo II conectaban a Julia Silber –autora del anteproyecto- con el grupo académico liderado por Nassif desde 1959 y hasta su exoneración en 1974. Es posible pensar que se trataba del plan de estudios de los “herederos” de Nassif¹¹⁸.

Entre los fundamentos, se enunciaban los motivos que justificaban la formulación de un nuevo plan de estudios. Se señalaba la necesidad de “adecuar la Carrera a los requerimientos actuales del país, y, en particular, a su realidad educativa”. Se planteaba que el plan vigente en ese momento no brindaba una formación adecuada porque se “limita(ba) a una simple enumeración de materias con serias deficiencias de orden lógico”. Además se lo calificaba como un “plan rígido” que no ofrecía “ninguna opción laboral y formula un solo nivel de formación”.

Por contraposición, ese anteproyecto planteaba un plan “flexible, diversificado y estratificado”. La flexibilidad se expresaba en la combinación de materias obligatorias y optativas en una progresión que permitiera al estudiante “ir delineando libremente su propia formación”. La diversificación y estratificación se concretaría en sucesivos niveles de formación que seguirían a un ciclo básico o tronco común. La primera titulación podría obtenerse a los 3-4 años y correspondería al Profesorado de Nivel Elemental y al Magisterio en educación de adultos. Una segunda certificación podría acreditarse luego de aprobados los últimos 5-6 años con la obtención de la licenciatura.

Entre los criterios que sustentaron la elaboración de este anteproyecto se señalaban los siguientes: científicos, socio-políticos, laborales y pedagógicos. Los primeros hacían referencia a la necesidad de “superar el estancamiento científico” que había afectado al campo disciplinar en los años de la “Dictadura”. Los criterios socio-políticos apuntaban a dotar al futuro profesional de conocimientos e instrumentos de

membros de un determinado grupo académico que comprenden una cuidadosa selección de determinados acontecimientos pasados y de ciertos héroes folklóricos.

¹¹⁸ Al respecto, Bourdieu (2008) ha descrito la lógica social que está detrás de estas prácticas de reproducción de los grupos académicos para conservar su “linaje” y la adhesión a la “arbitrariedad cultural” que mantiene la *ilussio* primordial de su existencia como grupo (comillas en el original).

intervención “en el proceso de organización democrática iniciado en el país, como un aporte específico al mejoramiento de la sociedad”. Los criterios laborales aludían a la necesidad de responder a los requerimientos sociales no sólo en términos de las titulaciones que la universidad brindaba sino, fundamentalmente, con relación a la naturaleza y perfiles de la formación alcanzada por los graduados. Los criterios pedagógicos se relacionaban con la combinación de una “sólida” formación general y una “adecuada” preparación específica, de manera de contribuir a la profesionalización de unos graduados orientados hacia las “problemáticas de su país y de su tiempo”.

Concebían una carrera con los siguientes objetivos: formar docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo; preparar profesionales para la investigación básica y especializada; formar asesores de organismos públicos diversos, no sólo en los específicamente educativos; preparar docentes y profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito de la educación no formal, así como también en el uso “inteligente” de las nuevas tecnologías; formar profesionales que participaran en tareas psicopedagógicas y de orientación educacional a distintos componentes y actores del proceso educativo.

Con respecto al perfil del futuro graduado se expresaba el interés de formar un profesional capaz de insertarse en la “realidad democrática nacional, con una actitud crítica, comprensiva y participativa”. Para ello, se jerarquizaban determinadas competencias, a saber, la reflexión permanente sobre las implicancias éticas y sociales de sus acciones, la preparación científica y técnica en estrecha vinculación con la práctica social y educativa y la preocupación por la actualización profesional y el perfeccionamiento.

Desde la perspectiva de los actores, la formulación de ese anteproyecto atravesó distinto tipo de dificultades. Entre ellas, destacan que si bien los lineamientos institucionales para las reformas curriculares expresaban una voluntad de “modernización” de los planes de estudios, este propósito difícilmente podía concretarse sin una renovación profunda de la planta docente. Cabe recordar que ese proceso fue lento y conflictivo en la

FaHyCE y apenas se había comenzado en el momento en que se elaboró este primer anteproyecto¹¹⁹. En consecuencia, se recurrió a la consulta a especialistas de distintas áreas de manera de suplir esta vacancia de recursos propios. Los autores de este anteproyecto reconocen que la formulación resultante fue la de un plan “elemental” con algunas innovaciones significativas, como la propuesta de un magisterio universitario o una propuesta de formación superior para la educación de adultos. Al momento de analizar las características que asumió esta propuesta curricular, Silber apuntó el hecho de que ella estuvo “desconectada” de la actividad académica por un período de casi diez años, desde su exoneración en diciembre de 1974 hasta su reincorporación en 1984. En consecuencia, era esperable que la formulación del plan no constituyera un aporte significativo a las “formas establecidas” en materia curricular hasta ese momento¹²⁰. No obstante, es posible destacar que el plan se corría de los esquemas clásicos vigentes hasta ese momento para incluir una trayectoria de formación para el nivel básico, con el magisterio universitario y para la educación de adultos, que, como veremos luego, sería recuperada por otros grupos académicos.

Es posible identificar líneas de continuidad entre las orientaciones institucionales planteadas por la gestión normalizadora en lo relativo al carácter flexible y dinámico de la propuesta curricular así como también a la preocupación por adecuar la formación académica a las necesidades de la realidad social de la época. Al respecto, este anteproyecto presenta, como rasgo distintivo una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones diversas que cubren un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP como es la educación de adultos. Los testimonios recogidos expresaron que ese tipo de diseño se conectaba directamente con el objetivo de formar un profesional crítico, comprensivo y participativo en

¹¹⁹ Desde la perspectiva de Silber, resultaba improbable que los mismos profesores que se venían desempeñando desde la Dictadura introdujeran reformas curriculares que pusieran en riesgo su permanencia dentro de la planta docente del DCE. Entrevista N°3 a Julia Silber, La Plata, 29 de junio de 2007. Ver nota 18 dentro de este capítulo.

¹²⁰ Entrevista N°4 a Julia Silber, en La Plata, 13 de enero de 2008.

la realidad y problemáticas de su contexto histórico y social. El proyecto fue presentado en agosto de 1984 pero no tuvo tratamiento en el Consejo Académico.

Para la elaboración del segundo anteproyecto (Malbrán, 1985) se recurrió a la consulta de diversos especialistas de las universidades de Buenos Aires y La Plata e investigadores del CONICET. Se tomaron como referencia planes de estudios de universidades norteamericanas, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de Francia y España. En el capítulo II hemos analizado las tramas de relaciones sociales que conectaban a los integrantes del grupo académico liderado por la profesora Celia Agudo de Córscico (entre quienes se encontraban “Mora” Pena y María del Carmen Malbrán) con otros especialistas en educación de reconocida trayectoria en universidades nacionales e internacionales. Esas redes de vinculación constituyeron un soporte crucial para el mantenimiento de las trayectorias académicas de algunos de sus miembros a partir de su alejamiento de la universidad en 1976. Desde 1983, con su progresiva reincorporación a la actividad universitaria, esta vez en posiciones de gobierno, esas redes volvieron a actualizarse, contribuyendo a legitimar su posicionamiento institucional.

Los fundamentos para la presentación de la propuesta incluían referencias a la situación educativa latinoamericana y argentina y a las tradiciones de los estudios de las Ciencias de la Educación en la UNLP. Con relación a la primera cuestión, se planteaban diversas críticas a los procesos de enseñanza en general (por su grado de rigidez, desactualización, falta de criticidad), las limitaciones que enfrentaban los procesos de innovación por la ausencia de diagnósticos precisos, las consecuencias derivadas de la subvaloración de la docencia y la generalización del autoritarismo en los ámbitos educativos, entre otros. Se destacaba el “empobrecimiento” de la educación evidenciado en la disminución de la “calidad”, en el “éxodo o exclusión” de los educadores “más calificados”, la “censura”, el “aislamiento” cultural y el “estancamiento” de la investigación educativa. A partir de ese diagnóstico, se planteaba que la recuperación democrática había renovado la confianza en la educación y sus potencialidades para el cambio y progreso social revitalizando expectativas que comprometían a la

comunidad universitaria, con especial referencia a las instituciones formadoras de docentes como era el caso de la FaHyCE.

Asimismo, este anteproyecto incluía una breve reseña histórica de los rasgos que habían caracterizado la formación de profesores en Ciencias de la Educación en la UNLP desde la creación de la Carrera procurando establecer las líneas de continuidad y de diferenciación de la nueva propuesta con las tradiciones precedentes. Se señalaban tres etapas:

- La primera, a la que denominaban “precursora”, se habría iniciado con la creación de la Sección Pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en 1906 durante la gestión de Joaquín V. González en la presidencia de la UNLP y se destacaba por el influjo de Víctor Mercante tanto en las concepciones que signaron la formación de los profesores en Ciencias de la Educación como en los rasgos que asumió el diseño curricular en esa época. Este anteproyecto se inscribía en la línea inaugurada por esta tradición al rescatar los siguientes “principios fundamentales”: la actitud universalista frente a la ciencia, la orientación americanista e integradora, el valor social de la educación y la responsabilidad de los educadores, la actitud científica, metódica, la búsqueda del equilibrio empírico racional y la oposición dogmatismos autoritarios y la valoración de la práctica en la formación de los educadores.
- La segunda etapa fue identificada como la “reacción antipositivista”. Entre sus rasgos salientes se mencionaba el predominio de una orientación filosófica idealista, espiritualista y aristotélico – tomista difundida a partir de 1920 y plasmada en el plan de estudios vigente desde 1953. Con esta etapa el anteproyecto marcaba una diferenciación respecto de su concepción de las “humanidades” y su cuestionamiento a las “visiones polarizadas” de las ciencias.
- La tercera etapa fue presentada como el momento de “cobertura de las ciencias de la educación”. Más allá de los “altibajos” motivados por las “vicisitudes” sufridas por el país, se planteaba que entre 1958 y 1984 los sucesivos planes habían procurado reducir el “excesivo sesgo filosófico- humanístico”, en beneficio de una “formación pedagógico – didáctica”. Se señalaba que esta etapa era “heredera”

de la tradición fundacional de Joaquín V. González y Víctor Mercante, recreada por Alfredo D. Calcagno en la formulación del plan de estudios puesto en vigencia en 1959. Se señalaba que este anteproyecto guardaba ciertos “puntos de contacto” con esa etapa: la concepción de que la pedagogía como un medio para “elevar” la cultura popular, la crítica a la formación docente, la revalorización de los pedagogos como “especialistas” encargados de mejorar la preparación de docentes y directivos, la necesidad de reactivar los centros de investigación para la “solución” de los problemas educacionales del país.

Se proponía un plan de estudios orientado al cumplimiento de los siguientes objetivos: lograr una formación general, que integrara los aspectos teóricos y prácticos procurando alcanzar un “conocimiento objetivo” de la realidad educativa; desarrollar competencias técnicas para intervenir en la docencia, el asesoramiento y la investigación educativa, desarrollar un pensamiento autónomo, actitudes de compromiso y solidaridad así como también de crítica y reflexión para la mejora de la realidad educativa.

En este anteproyecto, los futuros graduados eran concebidos como “agentes de renovación y transformación” del sistema educativo a partir de un sólido dominio de “destrezas técnicas y tecnológicas”, a la vez que con un pensamiento “creativo y estratégico” y una actitud comprometida y “responsable” en su intervención como docentes, asesores o investigadores.

La propuesta curricular se organizó de acuerdo a una serie de ejes con una estructuración que iba desde el tratamiento de las cuestiones generales hacia las más específicas. Se ofrecían titulaciones orientadas a distintos niveles del sistema educativo: el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación con proyecciones en el nivel medio y superior; el profesorado universitario destinado prioritariamente a la inserción en el área de la orientación escolar en el nivel primario.

Este anteproyecto también reconocía un compromiso explícito con los lineamientos institucionales en materia de diseño curricular. En este caso, además de lo anterior es posible destacar ciertas vinculaciones entre el diseño curricular y la estrategia política de la gestión normalizadora de la

FaHyCE. La formulación del plan de estudios fue visualizada por los responsables del gobierno universitario como un medio para favorecer la “renovación” de la planta docente. A partir de una modificación sustantiva en los contenidos mínimos de las asignaturas del nuevo plan se pretendía “desestimular” la presentación a concurso de los profesores, sobre todo de algunos visualizados como “muy vinculados con el proceso”¹²¹.

La elaboración de esta propuesta también atravesó distinto tipo de complicaciones. En materia de diseño curricular, existía cierto consenso respecto de las áreas de formación básica aunque no resultaba sencillo definir los contenidos específicos y complementarios. También se había alcanzado algún grado de acuerdo, plasmado en las disposiciones elaboradas por la Facultad para orientar a las comisiones curriculares, respecto de las “bondades” del régimen cuatrimestral y de las modalidades de promoción sin examen final. Sobre esta base de coincidencias mínimas, la tesitura de los responsables del gobierno universitario fue trabajar para llegar a un “plan de transición” que aunque no fuera totalmente innovador permitiera avanzar hacia una formulación superadora. Se asumía que la mejora de la formación de los especialistas en educación tendría consecuencias favorables en el posicionamiento institucional de la Carrera. En esas condiciones, el anteproyecto se presentó en el mes de junio de 1985 para su tratamiento por parte del Consejo Académico.

El tercer anteproyecto mantuvo algunas similitudes con los precedentes pero creemos que se destacan sus diferencias, no sólo en términos del contenido de la propuesta sino especialmente por las condiciones en las que fue gestado y presentado¹²². Una de las más significativas es que no fue elaborada por representantes del claustro de profesores sino por estudiantes y graduados recientes. El grupo que participó de manera más activa reunía a dos sectores del estudiantado: el

¹²¹ Entrevista N°2 con María del Carmen Malbrán, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007.

¹²² Si bien este anteproyecto se presentó sobre tablas al Consejo Académico normalizador de la FaHCE no fue posible acceder a una copia del original. El expediente respectivo figura entre los extraviados en el Archivo de expedientes de la Facultad. Tampoco existen versiones taquigráficas de las reuniones del Consejo Académico normalizador sino resúmenes de algunas sesiones pero no se encontró la correspondiente al tratamiento del plan de estudios de Ciencias de la Educación. Los autores del anteproyecto consultados no conservan copias del documento pero algunos de ellos nos permitieron reconstruir oralmente los aspectos centrales de la propuesta.

primero de ellos había mantenido una estrecha relación con Julia Silber durante su gestión en la dirección del DCE. Lo integraban Silvana Budetta, Laura Tejo y Ana Caporici. Las tres eran estudiantes avanzadas en el momento en que Silber se desempeñó como Jefe del DCE y se fueron graduando durante los años de la normalización. Silber destacó el “apoyo” que recibió de ese sector del estudiantado durante su gestión¹²³. El segundo no reconocía filiación académica ni ideológica con ningún referente del claustro de profesores de ese momento. Se trataba de un grupo de estudiantes y jóvenes graduados que además de compartir la experiencia de la militancia partidaria (en el Partido Comunista o en el Partido Justicialista) habían consolidado un núcleo de relaciones personalizadas que reforzaba la cohesión y el sentimiento de “pertenencia” mutuo. Integraban este grupo Viviana Seoane, Carlos Artús, Cora Pernici, María José Draghi y Claudio Suasnábar, entre otros¹²⁴. Desde la perspectiva de algunos de ellos, los convocaban afectos, afinidades ideológicas respecto de distintas “cuestiones de fondo” acerca del “sentido” de la vida misma y otras más específicas como la opción por una Carrera de educación en ese contexto histórico y social del país. No se sentían identificados con ninguna tradición pedagógica y no los interpelaban los discursos de ninguno de los referentes de los grupos académicos activos en ese momento. De ese primigenio “grupo de amigos” surgió la primera conformación de la comisión de alumnos de Ciencias de la Educación¹²⁵.

Más allá de estas diferencias que pueden identificarse en las relaciones sociales y personalizadas de sus miembros, este grupo de estudiantes y graduados compartían una profunda “insatisfacción” respecto

¹²³ Entrevistas N°2 y 4 a Julia Silber, el 22 de junio de 2007 y el 13 de enero de 2008, ambas en La Plata.

¹²⁴ Algunos de estos “jóvenes” integran, actualmente, la planta docente del DCE como profesores o auxiliares docentes y se desempeñan en funciones de gobierno. María José Draghi es representante por el claustro de graduados en la Junta Consultiva y Claudio Suasnábar es jefe del DCE.

¹²⁵ Quizás la circunstancia de haber nacido “guachos”, de no tener compromisos asumidos con ningún sector del claustro de profesores condicionó las posiciones intransigentes que, como veremos más adelante, asumieron en la puja por la reforma del plan de estudios. Entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.

de la formación que habían recibido y algunos de ellos tenían la convicción de que debían implicarse en el diseño de una alternativa superadora¹²⁶.

La propuesta debía resultar acorde a los “cambios” que el escenario histórico de ese momento reclamaba. La formulación que presentaron “reivindicaba” el proyecto del magisterio universitario que, como vimos, estaba presente en el primer anteproyecto analizado. El fundamento de esa Carrera se conectaba con la posición ideológica que este grupo de jóvenes tenía respecto de la formación de los profesores en Ciencias de la Educación¹²⁷.

La organización curricular del plan propuesto, a pesar de los intentos de diferenciación expresados, mantenía ciertas similitudes con los precedentes. La “novedad”, en este caso, pasaba por la disposición de los contenidos en núcleos y áreas en un intento por dotar de dinamismo y flexibilidad a las trayectorias de formación ofertadas por el currículum. Para la elaboración de esos núcleos y la definición de los contenidos mínimos apelaron a la orientación de algunos especialistas de la Universidad de Buenos Aires y del Comahue. Destacaron los aportes recibidos por Cecilia Braslavsky en el núcleo histórico y por Susana Barcos en el de didáctica. Mencionamos este dato no por la consulta en sí misma sino porque fue uno de los argumentos que los estudiantes utilizaron en la presentación realizada al Consejo Académico con la intención de fortalecer y legitimar la propuesta que estaban elevando¹²⁸. Además de lo anterior, el plan incluía una propuesta de residencia docente como ámbito para fortalecer la formación práctica. El incremento de la carga horaria de prácticas era consistente con la concepción de que los especialistas en educación tenían que tener una

¹²⁶ Esta idea se sustentaba en una base de prejuicios ligados a la trayectoria y formación de quién en ese momento se desempeñaba como Jefe del DCE, María del Carmen Malbrán. Se preguntaban: ¿De qué manera una psicóloga podía entender las necesidades de formación de los profesores en Ciencias de la Educación? En las entrevistas pudimos relevar que esta creencia no era desconocida por Malbrán y que, más aún, ella tenía una posición crítica al respecto. Los “otros” interpretaban sus actitudes como gestos de “soberbia” y “altanería”. Entrevista N°2 a María del Carmen Malbrán, en La Plata, el 13 de diciembre de 2007 y entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.

¹²⁷ Para algunos de ellos este proyecto suponía una reivindicación del “ser docente”. Por otra parte, les parecía inadmisibles que un profesor en Ciencias de la Educación pudiera desempeñarse como docente en otros niveles del sistema sin “pasar por la base”, sin “tener los pies en el barro”. Entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.

¹²⁸ Entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata

“mayor presencia” en la escuela desde los primeros años de la Carrera. Como se señaló más arriba, este anteproyecto fue presentado sobre tablas en una sesión del Consejo Académico normalizador destinada, entre otros temas, al tratamiento de la reforma curricular de la Carrera.

La reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación fue un proceso conflictivo. Promediando el último año del proceso de normalización universitaria se habían aprobados nuevas propuestas curriculares para todas las Carreras de la FaHyCE con excepción de la correspondiente al DCE. Uno de los indicadores de esta conflictividad estuvo dado por el hecho de que se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación¹²⁹. Con el agravante de que el segundo anteproyecto fuera presentado sobre tablas por los representantes del claustro estudiantil. Los consejeros académicos por el claustro de estudiantes cedieron su palabra a los miembros de la comisión de alumnos de Ciencias de la Educación para habilitarles la posibilidad de presentar y fundamentar su anteproyecto.

La estrategia de la gestión académica de la Facultad en esa circunstancia fue la de minimizar el conflicto y transferir la discusión a una “comisión de compatibilización” que sería la encargada de analizar las dos propuestas presentadas y elaborar un plan de estudios para su tratamiento y posterior aprobación. Esa decisión fue percibida como una “derrota” por los representantes estudiantiles y los graduados que habían participado de la elaboración del anteproyecto. El Consejo Académico no era su “territorio”: no participaban de la representación estudiantil y los representantes del claustro de graduados de Ciencias de la Educación eran “aliados” del grupo que ocupaba funciones de gobierno en el DCE y en la FaHyCE (Malbrán – Pena).

La presentación del segundo anteproyecto puso en evidencia un fenómeno que recibió distintas interpretaciones por parte de los actores implicados: para algunos fue una clara manifestación de que se estaba consolidando un “ala crítica” a la gestión académica de la Facultad cuya

¹²⁹ En la reforma curricular del Departamento de Geografía también se analizaron dos propuestas de planes de estudios. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos actores su resolución no fue conflictiva pues las diferencias se zanjaron “técnicamente”. Entrevista N°1 a Mora Pena, el 28 de agosto de 2006 en La Plata.

influencia trascendía ampliamente la discusión curricular. Entre las consecuencias directas de la conformación de ese “bloque opositor” algunos entrevistados mencionaron ciertos conflictos que se produjeron durante la sustanciación de los concursos organizados para regularizar la planta docente. Las perspectivas de los entrevistados son disímiles: para Córscico el problema con los concursos fue que algunas personas que “reivindicaban” su derecho a ser reincorporados por haber sufrido las consecuencias del terrorismo de Estado confundieron sus “credenciales cívicas” con las “académicas” y el criterio de la gestión fue “jerarquizar el nivel” de la planta docente. Para Pena, el conflicto con la reforma curricular expresó la cristalización de un “grupo crítico” a la gestión de Panettieri liderado por Silber del que participaban graduados y estudiantes que “armaron” un plan de estudios “paralelo” al que venía trabajando la comisión curricular durante la gestión de Malbrán. Para esta última profesora, los conflictos se produjeron por las posiciones “radicales” que asumieron determinados grupos de estudiantes y graduados frente a la reforma curricular¹³⁰. Para algunos de los autores de ese anteproyecto, en rigor, su posicionamiento “intransigente” respondió a otros motivos. Eran un grupo de jóvenes militantes que advertían que su proyecto no tendría reconocimiento ni legitimidad entre los representantes de los otros claustros de la Carrera. Más allá de las interpretaciones de otros grupos académicos y la idea de un plan “paralelo”, los autores de esa iniciativa señalaron que trabajaron “solos” entre los estudiantes de la Comisión de alumnos de Ciencias de la Educación con la colaboración de algunos graduados recientes que habían pertenecido a esa Comisión. Y si bien sabían que gozaban de menor prestigio y poder que los autores del proyecto contendiente decidieron presentarlo “a libro cerrado” al Consejo Académico como una demostración de la fuerza simbólica que, aún en esa circunstancia desventajosa, creían que habían logrado acumular.

Para otros actores institucionales que no pertenecían al DCE la reforma del plan de estudios de Ciencias de la Educación puso en evidencia

¹³⁰ Entrevistas a Celia Agudo de Córscico, el 24 de agosto de 2006, N°1 Mora Pena, el 28 de agosto de 2006 y N°2 a María del Carmen Malbrán, el 13 de diciembre de 2007. Todas las entrevistas se realizaron en La Plata.

la debilidad académica y política de ese Departamento frente a otras comunidades disciplinares de la FaHyCE. Si bien “los otros” reconocían que el “conflicto” formaba parte y había formado parte históricamente de la dinámica social de su comunidad percibían que Ciencias de la Educación constituía un Departamento particularmente “conflictivo”. Lo que distinguía a “los pedagogos” del resto de los académicos de la FaHyCE era su dificultad para resolver sus conflictos disciplinares y políticos “intra muros”. Los demás departamentos habían logrado, por consenso o sin él, presentar un único proyecto de plan de estudios dejando “las cuestiones de alcoba” para conocimiento de los “ya iniciados”. En cambio, Ciencias de la Educación exponía con este proceso curricular, una vez más, su conflictiva interna reforzando los prejuicios acerca de la fragmentación interna y la debilidad epistemológica de un campo de conocimientos “sospechado” de irrelevante y estéril por parte de los académicos asentados en las tradiciones disciplinares más reconocidas y consagradas de la la FaHyCE¹³¹.

El resultado de este proceso ya fue mencionado. La Comisión de Compatibilización se encargó del diseño final de la propuesta curricular. El plan que resultó aprobado asumía la necesidad de que la universidad formara educadores comprometidos con la “transformación modernizadora del país” que la recuperación del orden democrático exigía. La propuesta curricular se orientaba al logro de una “formación integral”, que propiciara la “reflexión y análisis crítico de la realidad educativa”. Se pretendía que el futuro graduado desarrollara las “habilidades profesionales” necesarias para el logro de una intervención “optimizadora” del sistema educativo. El plan de estudios hacía explícito su compromiso con el progreso del conocimiento y la investigación, desde una propuesta formativa que pretendía comprometer al estudiante respecto de su propia formación académica a través de un currículum “progresivamente flexible”.

La estructura curricular mantenía en sus aspectos básicos – organización y secuencia de las asignaturas por ejes, perfil profesional, contenidos mínimos – la que había sido propuesta en el anteproyecto

¹³¹ Entrevista a Guillermo Banzato, el 3 de septiembre de 2007 en La Plata.

elaborado por Malbrán¹³². No obstante, se incorporaban algunos de las cuestiones planteadas en el anteproyecto de los estudiantes y graduados¹³³. En particular, el plan de estudios preveía la existencia de orientaciones que permitieran la diversificación de la formación en el nivel de la licenciatura. El documento planteaba expresamente que el DCE convocaría a los distintos claustros para integrar “comisiones y grupos de trabajo” destinados a la “evaluación y mejoramiento del plan de estudios, la orientación y consejo del estudiante y la elaboración de proyectos para implementar las distintas licenciaturas”¹³⁴. Durante la gestión de Malbrán se organizó una única orientación en tecnología educativa que fue la que tuvo vigencia hasta la reformulación del plan de estudios en el año 2000¹³⁵.

Algunas interpretaciones han sugerido que el plan de estudios de Ciencias de la Educación aprobado en 1986 puede considerarse un ejemplo de currículum “de concreción técnica”. Esta afirmación se fundamenta en la valoración de este plan como una secuenciación de contenidos con la “pretensión” de constituirse en un “reflejo” de un “orden discursivo”, que estaría dado por un conjunto de “campos disciplinarios previamente delimitados”, e “inamovibles”. Ese campo de conocimientos estaría asumido en esta propuesta como un orden “coextensivo a la realidad y la verdad” y, en consecuencia sería el reaseguro de la calidad del conocimiento que se transmite pues éste ha sido forjado según las reglas del “método científico” (Southwell, 2003: 143-144).

Desde nuestro punto de vista, el análisis de las condiciones sociales en las que fue producido y aprobado el plan de estudios permite formular

¹³² Un dato significativo a destaca se refiere a la estructuración cuatrimestral de la mayoría de las asignaturas propuestas. Las ventajas de la organización cuatrimestral habían sido desarrolladas en el anteproyecto de Malbrán. Sin embargo, el plan de estudios aprobado incluyó un número acotado de cursos anuales. Dos de ellos pertenecían al área de la psicología: Psicología General y Psicología de la Educación. El tercero fue Pedagogía Diferenciada y el último fue el curso de Prácticas de la Enseñanza. Algunos trabajos interpretaron a esta organización curricular como una evidencia de la “psicologización de los discursos pedagógicos” (Southwell, 2003:15).

¹³³ Algunas propuestas no fueron contempladas porque generaban “complicaciones” con el sistema educativo provincial, como la de generar un magisterio universitario.

¹³⁴ La existencia de orientaciones en el nivel de la licenciatura estaba prevista en el anteproyecto de Malbrán.

¹³⁵ Desde la perspectiva de algunos de los “derrotados” la estrategia de la gestión fue “brillante”: cumplieron con el requisito de los estudiantes y graduados contemplando orientaciones pero “sólo” se encargaron de “garantizar” el funcionamiento de una de ellas. Entrevista a Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata

otro tipo de interrogantes para construir una explicación más comprehensiva del fenómeno estudiado. En el siguiente apartado, intentaremos dar cuenta de esas preguntas y de las respuestas tentativas que podemos realizar a partir del análisis desarrollado.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos intentado comprender las características que asumió la reforma curricular de Ciencias de la Educación en la FaHyCE durante la normalización universitaria. La descripción de los lineamientos institucionales nos permitió identificar, por un lado, los rasgos de la impronta “modernizadora” que la gestión académica de la Facultad quiso otorgarle a los nuevos planes de estudios. Entendemos que las características de esas prescripciones pueden interpretarse a partir de la influencia que ejercieron actores y propuestas curriculares localizados en otras instituciones del país y del extranjero. Las diversas redes sociales y académicas que los conectaban con los grupos académicos locales se actualizaron a partir de la consulta a esas fuentes por parte de los responsables del gobierno académico de la FaHyCE. El análisis de los anteproyectos elaborados en el DCE por distintos actores muestra, por un lado, la eficacia de esas normas verificadas a partir de la correspondencia que es posible establecer entre algunos de esos parámetros y las características de los diseños curriculares formulados. También es posible suponer que los distintos grupos académicos actuaron con ciertos niveles de autonomía que explicarían las diferencias que señalamos en los contenidos y orientaciones de los respectivos proyectos de planes de estudios.

Cabe preguntarse por qué razón el anteproyecto elaborado por el grupo de Silber no tuvo tratamiento en el Consejo Académico. Consideramos que entre las razones del derrotero de esta propuesta debe puntualizarse la trayectoria académica de esos actores. Como hemos visto durante los primeros meses de la normalización universitaria y casi en forma simultánea a su reincorporación a la Facultad, Julia Silber no pudo consolidar un grupo académico propio que le permitiera renovar y ampliar la base de legitimidad “heredada” de la pertenencia a un grupo académico identificado con la trayectoria de un reconocido académico, como había sido

Ricardo Nassif. Su experiencia en la dirección del DCE abortada a los cinco meses de iniciada, el resultado “desierto” de su concurso como profesora titular de Pedagogía en 1985 y el desconocimiento de su anteproyecto de plan de estudios tanto para la formación pedagógica de todos los profesorado de la FaHyCE como para la Carrera de Ciencias de la Educación, constituyen algunos de los indicadores de este fenómeno de progresivo debilitamiento en el peso relativo que su grupo acumuló en la dinámica social y política del DCE.

Por contraposición, la descripción del anteproyecto elaborado por Malbrán y el resultado del proceso de la reforma curricular del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación son expresivos de los frutos que cosechó el grupo académico liderado por Celia Agudo de Córscico. En el período de la normalización, ese grupo mantuvo y amplió su base de sustentación política. Una de las evidencias de este fenómeno fueron las posiciones de poder que algunos de sus miembros alcanzaron en el gobierno universitario tanto a nivel central, como en la gestión de la Facultad y del DCE. Asimismo, logró conducir el proceso de reforma curricular y minimizar los efectos “disruptivos” generados por la propuesta contendiente. Más allá de las adecuaciones y ajustes realizados por la Comisión de Compatibilización, la propuesta de plan de estudios que resultó aprobada muestra que este grupo acumuló poder suficiente para alcanzar un diseño curricular coherente con los intereses y perspectivas subyacentes a la versión original que habían presentado al Consejo Académico.

Por su parte, los estudiantes y graduados recientes intentaron capitalizar las relaciones sociales mantenidas con determinados sectores del claustro de profesores pero no lograron reunir un mínimo de capital social que les permitiera ingresar a la arena de decisiones en la que se terminó definiendo el plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. Como ha demostrado Bourdieu (2008) las crisis en las relaciones existentes entre los “veteranos” y los “recién ingresados” al campo universitario lejos de significar una amenaza a la subsistencia del propio campo, lo refuerzan y reproducen. A través de esa lucha se mantiene la lógica de una competencia intergeneracional dominada por quienes ocupan una posición avanzada en la

que, en consecuencia, nunca el poder queda en manos de los “jóvenes revolucionarios.”

Retomamos la hipótesis con la que iniciamos este trabajo. Como hemos visto, los conflictos que se produjeron en el escenario de la reforma curricular pueden explicarse a partir de la confrontación de intereses entre distintos sectores que pujaron por incidir en las definiciones institucionales, especialmente en las referidas a las políticas de formación académica de la FaHyCE en el marco de la normalización universitaria. El análisis conjunto de los lineamientos institucionales, las propuestas curriculares, la configuración social que asumieron los grupos académicos y los significados que esos actores recuperan para dar cuenta de sus acciones y motivos, desde un análisis retrospectivo de la experiencia vivida nos permite comprender el resultado de la contienda curricular. Las razones por las cuáles el grupo académico conducido por Celia Agudo de Córscico primó en la lucha por definir los rasgos del nuevo plan de estudios de Ciencias de la Educación no pueden desconectarse de la diversidad y amplitud de relaciones sociales de diversa naturaleza – académicas, partidarias, profesionales y personalizadas – que le permitió vincularse a otros actores y grupos tanto dentro como fuera de la universidad facilitando su posicionamiento en funciones de gobierno. En ese marco, el grupo logró consolidarse internamente en el DCE y en la FaHyCE desde una posición dominante en la dinámica política de la institución cuya proyección excedió ampliamente los límites de la reforma curricular y el período que es objeto de estudio en nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

En esta investigación nos hemos concentrado en la descripción y análisis de los grupos académicos de Ciencias de la Educación de la UNLP durante la normalización universitaria desarrollada entre 1983 y 1986. Procuramos dar cuenta de las experiencias y perspectivas que esos actores sociales tuvieron en ese período a partir del estudio de sus trayectorias académicas, las redes de relaciones sociales en las que participaron y su intervención en proyectos de reforma curricular de la carrera homónima. Partimos del supuesto que este tipo de indagación nos permitiría comprender de qué manera esos individuos y grupos interpretaron los lineamientos de la política de normalización de las universidades nacionales elaborados por el Estado nacional y produjeron sus propias orientaciones institucionales, con especial referencia a las vinculadas a la formación de los alumnos en el nivel de grado.

En este apartado sintetizaremos los principales hallazgos que se derivan de nuestro trabajo y propondremos algunas reflexiones preliminares orientadas a sugerir posibles vías de indagación que se abren a partir de esta investigación.

En el capítulo 1, caracterizamos los rasgos salientes de la normalización universitaria en la UNLP con particulares referencias a la FaHCE y al DCE. Verificamos que los lineamientos centrales de ese proceso se focalizaron en la recuperación de la institucionalidad democrática tanto en lo relativo al gobierno universitario como en lo referido al acceso libre e igualitario a la educación superior. Demostramos que estos principios se reconocían solidarios con los valores que fundaban el proyecto político del gobierno nacional y recogimos evidencias de las perspectivas que los actores universitarios sostuvieron acerca de este proceso en las normas y regulaciones que produjeron como parte del reordenamiento académico y administrativo de las casas de estudios. Al analizar el caso de la FaHCE y del DCE, observamos contrastes entre las definiciones programáticas plasmadas en las normas y posiciones de actores que asumieron funciones en el gobierno universitario y las acciones y

prácticas que efectivamente desarrollaron. Si bien las perspectivas relevadas enfatizaban la necesidad de producir una ruptura con el orden institucional vigente hasta diciembre de 1983 y recuperar los principios y valores propios de la legalidad democrática, las experiencias de los actores pusieron de manifiesto algunos elementos de continuidad que se expresaban en, al menos los siguientes elementos: las trayectorias académicas de quienes ocupaban funciones en el gobierno universitario en la FaHCE o en cátedras del DCE en la Dictadura y que permanecieron en la institución durante la normalización; los parámetros de organización de la actividad docente que incluían la presencia de mecanismos de sanción y control y que diferían de otros principios – como los de autonomía y libertad académica - formulados como sustento de las decisiones institucionales y, por último, los movimientos de ingreso y egreso del personal docente del DCE que resultaron indicativos de un proceso de cambio gradual, lento y conflictivo. Por otro lado, reconocimos lineamientos y acciones institucionales en los que se puso en evidencia la producción intencional de una discontinuidad con el proyecto académico de la Dictadura. Tal fue el caso de la modernización de la formación de grado a través de reformas curriculares y de la regularización de los cargos de profesores y auxiliares por el régimen de concursos de oposición. En esta área de la gestión normalizadora pudimos demostrar una coherencia entre las perspectivas sustentadas por los actores y las prácticas que efectivamente desarrollaron en el caso estudiado.

En el capítulo 2, llevamos a cabo un análisis acotado y situacional de la configuración social de los grupos académicos de Ciencias de la Educación que participaron de la estructura de gobierno de la UNLP. Asumimos que ese ejercicio de socioanálisis nos permitiría comprender mejor quiénes fueron los actores que asumieron funciones decisivas en la producción de orientaciones y normas que regularon el proceso de normalización en el caso estudiado y desde qué posiciones construyeron esas perspectivas. Identificamos las diferentes redes de relaciones sociales que conectaron a esos actores con la Unión Cívica Radical, a través de distintas organizaciones y agrupamientos sectoriales y describimos sus trayectorias académicas y político-institucionales. Demostramos la eficacia social de una trama de vínculos de contenido diverso en la definición de las

posiciones que tuvieron en el gobierno universitario. A partir de ese análisis, verificamos que durante la normalización algunos grupos de Ciencias de la Educación se consolidaron y fortalecieron mientras que otros sufrieron un proceso progresivo de deterioro de su legitimidad. Estos cambios en la correlación de fuerzas entre los grupos académicos que disputaron el control de los espacios en el DCE se expresaron no sólo en la participación que cada grupo tuvo en el gobierno universitario, sino también en el escenario del debate curricular que se suscitó en 1986.

En el capítulo 3, abordamos el proceso de reforma del Plan de Estudios de la Carrera homónima. Presentamos el marco institucional que habilitó la discusión en torno de la formación de grado. Verificamos que la misma vocación intervencionista observada en otras dimensiones, como la introducción de mecanismos de control y regulación del trabajo docente, se puso en evidencia en el plano de la organización de las reformas curriculares en la FaHCE. Advertimos que los rasgos salientes de esas orientaciones institucionales podían comprenderse a partir de las conexiones académicas y personalizadas que algunos referentes del gobierno universitario mantenían con otros académicos localizados en otras instituciones universitarias del país o del extranjero o bien en organismos de promoción científica y técnica. Verificamos que la incidencia de las relaciones sociales también se puso en evidencia al momento de comprender las perspectivas que los actores sostuvieron con relación a la formación de sus alumnos y que quedaron plasmadas en los anteproyectos de planes de estudio de Ciencias de la Educación que se elaboraron en este período. El análisis de esas producciones curriculares puso de manifiesto que los enfoques que los diferentes grupos académicos sostuvieron con relación a la formación de profesores en Ciencias de la Educación no diferían sustancialmente en la estructura ni en el contenido de los planes propuestos por los tres sectores que elaboraron anteproyectos de planes de estudios. No obstante, las fuentes consultadas nos permiten afirmar que la formación académica de los alumnos constituyó un eje de conflicto en el DCE.

De la interpretación de la información relevada podemos destacar que las disputas por liderar el proyecto académico de la Carrera se produjeron por la confrontación de intereses entre distintos grupos que

intentaban, en ese proceso, legitimarse desde una posición dominante en la arena curricular la Carrera de Ciencias de la Educación de la FaHCE / UNLP. Sólo el grupo liderado por Celia Agudo de Córscico logró acumular poder suficiente como para determinar las características que asumiría la formación de los alumnos. El resultado (provisional) de las disputas curriculares entre los grupos académicos finalmente quedaron objetivadas en el plan de estudios aprobado en 1986; las continuidades registradas entre ese plan y el anteproyecto elaborado por el grupo mencionado que lideró ese proceso constituyen evidencias que sustentan la afirmación anterior. Observamos que su posicionamiento dominante constituye un cambio en la correlación de fuerzas entre los sectores que participaban de la dinámica política del DCE en el período anterior a la Dictadura. En efecto, verificamos que durante la normalización se desencadenó un proceso de progresivo debilitamiento del grupo académico que había liderado Ricardo Nassif y que había gozado de legitimidad y reconocimiento institucional con anterioridad al inicio del PRN. La discontinuidad de Julia Silber en el ejercicio de funciones de autoridad en el gobierno del DCE, las dificultades para consolidarse dentro de la planta docente en cargos regularizados por concurso, el no tratamiento por parte del Consejo Académico de los anteproyectos elaborados por este grupo referidos a la formación pedagógica de los profesorado de la Facultad y a la Carrera de Ciencias de la Educación constituyen, a nuestro juicio, algunos de los indicadores de ese proceso de pérdida de peso relativo en la dinámica social y política del DCE. En contraposición, el grupo de Córscico, Pena y Malbrán que condujo la reforma curricular logró consolidar a sus miembros en posiciones de poder en el gobierno universitario tanto a nivel central, como en la gestión de la Facultad y del DCE. Estos resultados confirman la caracterización provista por la literatura teórica de referencia acerca de la dinámica política de las organizaciones académicas.

Sin la intención de juzgar la calidad moral o política de los responsables del gobierno universitario durante la normalización, nuestro trabajo intentó recoger evidencias de las características que asumió el proceso de reordenamiento de la FaHCE y del DCE. A nuestro juicio, las restricciones que esos actores enfrentaron expresaban las posibilidades

efectivas de transformación de la universidad en el contexto de la transición democrática. Estos resultados pueden comprenderse, a su vez, en el marco de las categorías de análisis provistas por el enfoque organizacional. De hecho, en nuestra investigación hemos verificado que la política de normalización pretendió difundir en el sistema universitario transformaciones consistentes con el ideario del regreso a la institucionalidad democrática. Sin embargo, las prácticas que los actores desarrollaron presentaron rasgos de opacidad con relación a esos propósitos y se registraron contradicciones que motivaron tensiones entre actores que se identificaban con el proyecto político conducido por Alfonsín. Esos elementos constituyen algunas de las características que las perspectivas organizacionales asignan a los procesos de cambio dentro de las organizaciones académicas.

Decidimos abordar nuestro objeto de estudio desde un enfoque micro sociológico apelando de manera heterodoxa a herramientas teóricas y metodológicas que nos fueron auxiliando en cada etapa de la investigación. En un primer momento, fue necesario reconstruir el escenario institucional que se configuró a partir de la transición democrática iniciada en diciembre de 1983. De allí recortamos una primera dimensión de análisis que quedó definida por las características que asumió el proceso de normalización universitaria en la Universidad Nacional de La Plata, específicamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y dentro de ella en el Departamento de Ciencias de la Educación.

En ese contexto, nos preguntamos cuáles fueron los sentidos que los actores produjeron acerca de la normalización en el caso seleccionado para nuestro estudio. Analizamos documentos institucionales elaborados en la UNLP y en la FaHCE procurando identificar esas perspectivas nativas para luego interpretarlas a partir de las categorías de análisis provistas por la historiografía de los procesos de transición de regímenes autoritarios a democráticos. Identificamos algunos rasgos del ideario social de la época que asociaba la “democracia” con la “transformación social” y alusiones que daban cuenta del rol protagónico que el gobierno nacional le asignó a las universidades públicas en ese proceso. Señalamos la naturaleza compleja y contradictoria de las posibilidades de un cambio social profundo en ese

contexto de transición e intentamos situar en esas coordenadas conflictos que atravesaron los responsables del gobierno universitario, con específicas referencias al caso de la FaHCE y del DCE.

Para comprender esas tensiones y conflictos advertimos la necesidad de concentrar nuestra mirada sobre la configuración social de los grupos académicos que participaron del gobierno universitario en la FaHCE y el DCE, sus intereses, trayectorias académicas y redes de relaciones sociales. Describimos las tramas de vinculaciones entre actores que formaron parte, por un lado, de determinadas organizaciones políticas y del movimiento estudiantil y, por otro, del gobierno de la UNLP, la FaHCE y el DCE. En particular, destacamos las articulaciones orgánicas que, en ese período, se establecieron entre los referentes del gobierno nacional y universitario y la incidencia de esas relaciones en la organización de la estructura de gobierno de la UNLP, la FaHCE y el DCE. Subrayamos la base de legitimidad y respaldo social alcanzado por el presidente electo en diciembre de 1983 como una de las variables explicativas del direccionamiento que el gobierno nacional pretendió imprimirle al proceso de normalización de las universidades públicas.

En la caracterización de las redes sociales incluimos el análisis de relaciones sociales de contenido diverso -académicas, institucionales, político-partidarias y personalizadas- establecidas entre algunos de los actores implicados en el gobierno del DCE, de la FaHCE y de la UNLP durante la normalización. Intentamos demostrar la eficacia de esas redes para comprender, de manera situacional, las posiciones que esos individuos asumieron en la conducción política de la institución, así como también, las discontinuidades y permanencias en las funciones de gobierno universitario.

Tomando como referencia las categorías teóricas propuestas, enfocamos la atención sobre los actores que participaron en esa organización universitaria, incluyendo componentes típicamente intelectuales de su inserción académica, como puede ser su pertenencia a un determinado equipo docente y de investigación. Pero también consideramos su vinculación con otros grupos de pertenencia o referencia ligados a su inserción profesional, político académica, político partidaria, personalizada a partir de las experiencias desarrolladas en sus ámbitos de sociabilidad

académica. En este sentido, intentamos demostrar la necesidad de identificar múltiples identidades sociales que dan cuenta de las posiciones que los actores ocupan en una determinada institución, como es la FaHCE o el DCE en un período histórico singular, como el recortado en nuestro trabajo.

Los resultados de nuestro trabajo son consistentes con los argumentos presentados por otras investigaciones acerca de la historia de las universidades que demuestran que durante la normalización universitaria cristalizó una configuración arraigada y generalizada de un modelo de articulación e inserción de la política de partidos en las conducciones universitarias. Esta tesis se pudo verificar en el caso que seleccionamos como objeto de estudio.

En este trabajo hemos pretendido abordar las percepciones y experiencias de los grupos académicos de Ciencias de la Educación a partir del análisis de diferentes componentes: los significados que produjeron acerca de la normalización universitaria y que quedaron plasmados en lineamientos institucionales y en propuestas curriculares, la configuración social de los grupos académicos de los que participaron y las interpretaciones que produjeron acerca de las acciones en las que intervinieron y los conflictos de los que participaron.

Hemos intentado dar cuenta de las características que asumió el procesamiento de la normalización de las universidades nacionales desarrollada entre 1983 y 1986 de manera situacional y acotada en un caso seleccionado para nuestro estudio. A partir de aquí se abren nuevos interrogantes que nos obligan a ampliar nuestra mirada y la comprensión del fenómeno estudiado.

Entendemos que es necesario profundizar el conocimiento acerca de las redes sociales, las trayectorias, las identidades y los proyectos de los grupos académicos de Ciencias de la Educación que en distintos momentos del desarrollo de la Carrera participaron de las decisiones relativas a la formación de los alumnos. El análisis de la configuración social de los grupos que gravitaron en el escenario de la normalización universitaria llevada a cabo por el Estado Nacional entre 1983 y 1986 nos obliga a ampliar el universo temporal de estudio hacia otros períodos de la historia universitaria.

La reconstrucción histórica de esas trayectorias académicas nos permitió comprobar que algunos de esos actores discontinuaron su inserción institucional en el período anterior al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y otros lo hicieron a partir de la intervención a las universidades instaurada por el PRN. Consideramos que es necesario profundizar el conocimiento de las condiciones sociales en el marco de las cuáles esos individuos y grupos procesaron ese fenómeno y de qué manera esas circunstancias afectaron sus trayectorias académicas en el período de la Dictadura y la normalización universitaria encarada a partir de la transición democrática. Por otro lado, el conocimiento de su inserción académica en esos años nos permitirá conocer las redes de relaciones sociales de las cuáles participaban esos actores así como también identificar las posiciones de liderazgo asumidas por quienes constituían, en ese momento, los referentes académicos en Ciencias de la Educación en la UNLP.

Las investigaciones existentes acerca de la historia de los especialistas universitarios en educación, como hemos señalado anteriormente, nos permiten aproximarnos a las tradiciones y formaciones intelectuales que se desarrollaron entre los años 1960 y 1970. Esos trabajos nos aportan claves de lectura para comprender los procesos de transformación del Estado Nacional y de la universidad, así como también su incidencia en la definición de modelos formativos para la Carrera. No obstante, no han sido exploradas las conexiones que existieron entre los proyectos y planes de estudios aprobados en esos años y las perspectivas sustentadas por los actores que participaron de su elaboración. A nuestro juicio, sigue resultando pertinente preguntarse por las experiencias que esos grupos académicos desarrollaron en materia de cambios curriculares que dieron lugar a la legitimación de ciertas posiciones y enfoques con relación a la formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación.

Nos preguntamos qué aportes a la historia social de las universidades puede realizar un estudio que realice un microanálisis social de los grupos académicos de Ciencias de la Educación y su incidencia en procesos de cambio curricular. Partimos de reconocer que las interpretaciones historiográficas del pasado más o menos reciente han brindado determinadas caracterizaciones de las relaciones que es posible trazar entre las

universidades y los universitarios y el Estado Nacional en cada contexto. En otras palabras, diversos analistas han ofrecido claves descriptivas y explicativas de los procesos de cambio y transformaciones operadas en la esfera del Estado y su incidencia en el ámbito universitario. Una parte considerable de esa literatura académica ha favorecido la difusión de cierta comprensión “canónica” del derrotero de las universidades y los universitarios, al calor de procesos de orden macro político inaugurados por hitos tales como golpes de Estado o transiciones a gobiernos constitucionales. Así, la historia universitaria pareciera reconocer períodos de fuerte control político, ideológico coincidentes con intervenciones autoritarias del Estado alternados con momentos de fuerte convulsión social y radicalización política o con escenarios de mayor apertura, pluralismo y autonomía académica.

Desde nuestra perspectiva, vale la pena interrogarse acerca de las características que asumieron esos procesos en un caso seleccionado para su estudio. Entendemos que es preciso reconstruir de manera situacional y acotada las percepciones y experiencias que los actores y grupos sociales efectivamente produjeron en los ámbitos propios de su sociabilidad universitaria. El relevamiento de las formas de significación que sobre esos procesos produjeron los individuos y grupos nos permitirá aproximarnos a las características que asumieron en el caso estudiado las políticas que el Estado Nacional diseñó para las universidades nacionales. La comparación sistemática de los resultados obtenidos por investigaciones realizadas desde un enfoque microsociológico nos permitirá discutir la eficacia relativa de los actores, sus tradiciones y grupos de referencia, sus identidades en la determinación de las decisiones. Asimismo, nos brindará insumos empíricos y teóricos para ponderar los alcances de los lineamientos de las políticas públicas, a la luz de los procesos de resignificación y/o resistencia que puedan relevarse en los ámbitos específicos estudiados. Entendemos, entonces, que la comprensión de la historia social de las universidades y del Estado Nacional podrá enriquecerse a partir del aporte de investigaciones específicas sobre casos particulares que puedan matizar y complejizar la interpretación que los analistas sociales construimos acerca de los espacios en los cuáles intervenimos como docentes e investigadores.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Altamirano, C. (1987) “La Coordinadora: elementos para una interpretación”, en NUN, J.; PORTANTIERO, J. C. *Ensayos sobre la transición democrática*. Buenos Aires, Puntosur.
- Altbach, P. (1989) Reviewed work: “The academic life: small world, different worlds”, by Burton Clark, en *The Journal of Higher Education*, Vol. 60, N° 2, Mar- Apr. 1989), pp. 217-220. Ohio.
- Baldrige, J. V.; Curtis, D.; Ecker, G., Riley, G. (1973) “The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy”, en *The Journal of Higher Education*. Vol 44, N°7, Oct. 1973, pp. 532-547. Ohio.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1983) *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Calvo Vicente, C.(1995) “El concepto de consenso y su aplicación al estudio del régimen franquista”, en *Spagna contemporánea*. N° 7, pp. 141-158. Milán.
- Carlino, F. (1997) *El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA*, Tesis de Maestría bajo la Dirección de Silvia Llomovate. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Septiembre de 1997.
- Cavarozzi, M. (2006) *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Buenos Aires, Emecé Editores S. A./ Ariel.
- Chiroleu, A. (2005) “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003)”, en RINESI, E. SOPRANO, G. Y SUASNÁBAR, C (comps.) *Universidad: reformas y*

desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo Libros.

Clark, B. (1971) "Belief and Loyalty in College Organization", en *The Journal of Higher Education*. Vol. N°42, N°6, Jun. 1971 pp. 499-515. Ohio.

Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México, Universidad Autonomía Metropolitana.

Cohen, Y. (1989) *The manipulation of consent. The State and Working – Class consciousness in Brazil.* University of Pittsburg Press.

De Felice, R. (1974) *Mussolini Il Duce I Gli anni del consenso, 1929-1936.* Torino, Einaudi.

Frederic, S. y Soprano, G. (comps.) (2005). "Introducción", en FREDERIC, S. y SOPRANO, G. *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina.* Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes/ Prometeo Libros. 11-65.

Garatte, L. (2006) "La conformación de grupos académicos durante el período de la 'normalización universitaria'. Análisis del caso del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata." Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 9 al 11 de Agosto de 2006. Publicada en CD.

Geertz, G. (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* Buenos Aires, Editorial Paidós.

Gelatelly, R. (2002) *No sólo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso.*, Barcelona, Crítica.

Girbal-Blacha, A; Zarrilli, G. y Balsa, J. J. (2001) *Estado, Sociedad y Economía en la Argentina (1930-1997).* Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Guber, Rosana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Jaquet, H. E. (1999) "Los combates por la invención de Misiones". Un estudio de la participación de los historiadores en la construcción de una

identidad para la Provincia de Misiones, Argentina, 1940-1950. Tesis de Maestría en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Kaufmann, C. dir. (2001) *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Kaufmann, C. dir. (2003) *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaufmann, C. dir. (2006) *Los textos escolares en la historia educativa reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Krotsch, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Krotsch, P. (2003) *Las miradas de la universidad. III Encuentro Nacional "La universidad como objeto de investigación"*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Lechner, R. (1983) "El consenso como estrategia y como utopía". Documento de trabajo. Programa FLACSO – Santiago de Chile, N°189, Septiembre 1983.

Lesgart, C. (2003) *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Novaro, M.; Palermo, V. (2003) *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de estado a la restauración democrática. Historia Argentina 9*. Editorial Piados, Buenos Aires.

O' Donnell, G.(1997) *Contrapuntos: ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós.

Palamidessi, M. (2007) "Nociones introductorias", en PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C.; GALARZA, D. (comp.) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Manantial.

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." Ponencia presentada a IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Abril de 2007

- Pérez Lindo, A. (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires, Eudeba, 1985.
- Persello, A. V. (2007) *Historia del radicalism.*, Buenos Aires, Edhasa.
- Pessacq, R. A.; Fernandez Cortés, S.; Caorsi, G. (1987) *La normalización de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pessacq, R. (2005) “La política académica durante la normalización universitaria 1983-1986.” Discurso presentado en el marco de los festejos por el Centenario de la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, julio de 2005.
- Peterson, M. (2007) “The study of colleges and universities as organizations”, en GUMPORT, P. (comp) *Sociology of Higher Education. Contributions and their contextos*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Pucciarelli, A. (coord.) (2006) *Los años de Alfonsín ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1997) “Espiritualismo, normalismo y educación”. En: PUIGGRÓS, A. y otros, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- Quiroga, H. (1994) *El tiempo del “proceso”. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares (1976-1983)*. Rosario, Fundación Ross.
- Revel, J. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.
- Romero, J. L. (1996) *Breve Historia de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Silber, J., Paso, M. Y Garatte, L. (2002) “El curriculum de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante la última dictadura militar: Una mirada pedagógica. En actas del Primer Coloquio“ Historia y memoria. Perspectivas para el abordaje del pasado reciente” Publicado en CD.
- Silber, Julia y Citarella, Paula (2004) “Tendencias pedagógicas en la Carrera de Ciencias de la Educación.” Ponencia presentada a las XIII Jornadas argentinas de Historia de la Educación en la Argentina. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Silber, Julia; Citarella, Paula; García Clúa; María Noelia y Fava, Maximiliano (2007) “1975: Un año de quiebres con el pasado y de aprestos para el futuro. Discursos y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata”. Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Cipolletti, 18,19 y 20 de abril de 2007.

Simmel, G. (2002) *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Soprano, G. (2008a) *Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina*. En: *Cuestiones de Sociología N° 4*. Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 2007. ISSN: 1668-1584 (con referato). 19-48.

Soprano, G. (2008b) “Política, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960”. En Mazzola, C.; Marquina, M.; Soprano, G. *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de San Luis / Prometeo Libros (en prensa)

Soprano, G. y Suasnabar, C. (2005). “Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-Universidad en la Argentina y el Brasil”. En: RINESI, E.; SOPRANO, G. y SUASNÁBAR, C. (comps.). *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo Libros. 139-164.

Soprano, G.; Garatte, L. (2008) “Política y grupos académicos universitarios. Un análisis comparado de su historia reciente en Facultades de Ciencias Naturales y Humanas (Argentina. 1966-1986)”. En: E. Bohoslavsky, M. Franco, F. Levin, D. Lvovich (eds.). *Historia reciente en el Cono Sur*. Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de General Sarmiento. (en prensa)

Southwell, M. (1997) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el

tecnocratismo. (1955-1976), en En: PUIGGRÓS, A. Y OTROS, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Southwell, M. (2003) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Stubrin A. (1983) “La política de partidos y las universidades públicas en Argentina 1983 2000”, en: CHIROLEU, A. (comp.) *Repensando la educación superior*, Rosario, UNR Editora.

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

Vezzetti, H. (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Visacovsky, S. (2005). “El temor a escribir sobre historias sagradas. Memoria social, moralidad política y audiencias nativas en la Argentina”. En: FREDERIC Y G. SOPRANO (comps.). *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

ANEXO

Documentos analizados

Silber, J. (1984) “Proyecto de plan de estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación”, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, agosto de 1984, La Plata. (mimeo)

Malbrán, M. del C. (1985) “Anteproyecto para la elaboración del Plan de Estudios en Ciencias de la Educación”, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, junio de 1985, La Plata. (mimeo)

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. *Plan de estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación*. 1986. La Plata (mimeo)

Archivo de Resoluciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mesa de Entradas. Libros correspondientes al período diciembre de 1983 – diciembre de 1986.

Archivo de Legajos de Profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Personal.

Entrevistas realizadas

A Adolfo Stubrin, el 6 de diciembre de 2005 en Buenos Aires.

A Luis Menucci, el 8 de julio de 2007 en La Plata.

A José Panettieri, el 28 de junio de 2006 en La Plata.

A Alejandro Simonoff, el 27 de agosto de 2007 en La Plata.

A Guillermo Banzato, el 3 de septiembre de 2007 en La Plata.

A María Celia Agudo de Córscico, el 24 de agosto de 2006 en La Plata

A Blanca Sylvia Pena de Lezcano:

- Entrevista N°1, el 28 de agosto de 2006 en La Plata.
- Entrevista N°2, el 4 de septiembre de 2006 en La Plata.

A Julia Silber:

- Entrevista N°1, el 15 de junio de 2007 en La Plata.
- Entrevista N°2, el 22 de junio de 2007 en La Plata.

- Entrevista N°3, el 29 de junio de 2007 en La Plata.
- Entrevista N°4, el 13 de enero de 2008 en La Plata.

A María del Carmen Malbrán:

- Entrevista N°1, el 6 de diciembre de 2007 en La Plata.
- Entrevista N°2, el 13 de diciembre de 2007 en La Plata.

A Claudio Suasnábar, el 19 de febrero de 2008 en La Plata.