



Universidad de Buenos Aires  
*Facultad de Ciencias Sociales*

## **Universidad y Dictadura**

*La educación universitaria argentina en el  
período 1976 - 1983*

*Leonardo G. Rodríguez Zoya  
& Yamil S. Salinas*

leonardo.rzoya@gmail.com  
yamil.salinas@gmail.com

*Julio de 2005*

# ÍNDICE

Abstract

Introducción

1. PARTE I: Metodología
  - 1.1. Delimitación y planteamiento del problema
  - 1.2. Interrogantes principales
  - 1.3. Objetivos
  - 1.4. Justificación
  - 1.5. Técnicas de investigación
  - 1.6. Limitaciones
  - 1.7. Reintegrar al sujeto-observador (historiador) en la observación histórica
2. PARTE II: Marco Teórico
  - 2.1. Estado del arte
  - 2.2. Marco Conceptual
    - 2.2.1. Una concepción relacional de poder
    - 2.2.2. Políticas estatales
    - 2.2.3. Vínculo estado – universidad – sociedad y su relación con el conocimiento
    - 2.2.4. Modelos de universidad
    - 2.2.5. Dimensiones para la interpretación socio-histórica de la universidad.
3. PARTE III: Marco socio-histórico
  - 3.1. Desarrollismo y Universidad: un acercamiento a la etapa previa a la Revolución Argentina (1955 – 1966)
  - 3.2. La universidad entre 1966-1976: de la Revolución Argentina al Gobierno Peronista
    - 3.2.1. El fin de la experiencia reformista. El ascenso de Onganía y la Revolución Argentina
    - 3.2.2. El período 1971 – 73
    - 3.2.3. La universidad peronista: 1973 – 1976
  - 3.3. Aspectos generales del proyecto sociopolítico-económico del Proceso de Reorganización Nacional: 1976 – 1983
    - 3.3.1. El proyecto económico del Proceso de Reorganización Nacional
    - 3.3.2. El proyecto y la dinámica sociopolítica del gobierno militar
  - 3.4. Antecedentes de censura, intervención y terror en las universidades: el caso Comahue.
  - 3.5. Breve lista de los elementos que caracterizaron la educación universitaria bajo el Proceso.
4. PARTE IV: Interpretación socio-histórico de la educación universitaria bajo la Dictadura
  - 4.1. Normas y políticas
  - 4.2. Objetivos declarados: el discurso pedagógico oficial
    - 4.2.1. ¿Hubo una política oficial?
    - 4.2.2. El discurso oficial: la gestión Bruera y Llerena Amadeo
    - 4.2.3. El discurso oficial y la pedagogía autoritaria
  - 4.3. Actores principales
    - 4.3.1. El rol de la iglesia durante el Proceso de Reorganización Nacional
    - 4.3.2. Derisi y la naturaleza y vida de la universidad
    - 4.3.3. Los grupos académicos
  - 4.4. Obstáculos / Reacción
  - 4.5. Dispositivos autoritarios
    - 4.5.1. Control – vigilancia bibliográfica
    - 4.5.2. El aula como dispositivo de poder
5. PARTE V: Conclusiones
6. PARTE VI: Apéndice
7. PARTE VII: Bibliografía

## Abstract

Este trabajo intenta analizar el rol y comportamiento de la universidad como institución de desarrollo del conocimiento durante el último gobierno militar. Tomando algunas herramientas conceptuales del pensamiento complejo, este artículo muestra las múltiples relaciones entre Universidad, Estado y Sociedad con el fin de esclarecer el comportamiento de los diferentes actores, las políticas propuestas y las tensiones generadas alrededor del ámbito universitario.

Tomando en cuenta los modelos de articulación universidad -sociedad desde 1955 en adelante, analizamos los nuevos dispositivos y mecanismos utilizados por la Junta Militar para imponer un modelo de disciplinamiento, control y represión del conocimiento y de la actividad intelectual en las universidades públicas argentinas.



This work tries to analyze university's role and behaviour as a knowledge-development institution during the last military government. Taking some conceptual tools from complex theory perspective, this article shows the multiple relationships between university, state and society with the aim to clarify the behaviour of different actors, politics proposed and tensions generated around the academical space.

Taking into account different models of university-society interaction from 1955 and ahead, we analyze the new dispositives and mechanisms used by the Military Junta to impose a model based on disciplination, control and repression of knowledge and intellectual activities in Argentina's public universities.



## Introducción

Como breve nota introductoria, y con la intención de servir de guía para el recorrido sobre este trabajo, plantearemos la estructuración interna y las partes principales que componen "Universidad y Dictadura. La educación universitaria en el período 1976 - 1983".

En su **primera parte** hablaremos sobre la metodología utilizada en este trabajo investigativo. Nos enfocaremos hacia la delimitación del problema, nuestras principales preguntas e interrogantes sobre la problemática de nuestro estudio, como así también las técnicas empleadas y los límites que se nos plantearon a la hora de la planificación del trabajo. Luego de este paso, emprenderemos la declaración de nuestro marco conceptual y teórico en la **segunda parte**. Comenzando con una síntesis del "estado del arte" en materia de estudios relativos a la Universidad y al gobierno militar, seguimos con la definición de nuestras herramientas conceptuales para nuestro análisis: concepción relacional del poder, planificación y acción de las políticas públicas según Oszlak y O'Donnell, modelos de universidades y esquemas de articulación con el entorno y estructuración compleja de la universidad, el estado y la sociedad.

La **tercera parte** nos abre el camino hacia el marco socio-histórico de referencia para la posterior interpretación, según la metodología y las herramientas conceptuales declaradas anteriormente, de la relación Universidad-Dictadura en 1976-1983. Recorreremos las políticas, actores y tensiones presentes a partir de 1955 en la conformación de los proyectos educativos de los gobiernos militares y civiles. Desde el fines del gobierno peronista comenzaremos a ahondar en los dispositivos de censura, control y disciplinamiento desplegados en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue. Posteriormente, y para cerrar esta parte señalaremos los principales elementos que caracterizaron la educación universitaria bajo el Proceso Militar.

En la **parte cuatro** de nuestro trabajo, y a la luz del contexto y del marco socio-histórico analizado en el apartado anterior, haremos nuestra interpretación del proyecto universitario de la dictadura inaugurada en 1976. Procuramos elucidar cuáles eran sus objetivos, quiénes fueron los perdedores y los ganadores de este proceso de reforma de la educación superior, qué reacciones y obstáculos se presentaron al proyecto oficial y qué grupos fueron los que plantearon los movimientos de resistencia. Por último también intentaremos analizar los principales dispositivos y la red de mecanismos desplegados para el desarrollo del proyecto educativo autoritario.

La **parte quinta** de este trabajo nos encontrará con las conclusiones finales recogidas tras el análisis y reflexión de lo leído y escrito a lo largo de todo el trabajo. Luego presentaremos un apéndice con dos mapas conceptuales y finalmente la bibliografía consultada.

## PARTE I. Metodología

### 1.1 DELIMITACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Nuestro interés es intentar pensar los cambios y transformaciones de la universidad argentina durante la última dictadura militar

Creemos que la universidad es un espacio público para la reflexión, el pensamiento crítico y la producción de conocimientos; y por lo tanto una organización vital para la vida democrática de un país. Por lo tanto la anulación de la democracia tiene que haber conllevado una transformación de la universidad misma.

La asunción implícita en nuestro tema es que todo proyecto político que intente **reconfigurar la organización social, las relaciones económicas y transformar la cultura**, requiere sin dudas una **política educativa**, entendida como acciones u omisiones desde el estado para cambiar la educación, no solo en el ámbito formal, es decir en términos de contenidos académicos, sino también una **concepción del rol del conocimiento y la cultura** en la sociedad y una **redefinición de los actores** vinculados al ámbito educativo: **docentes, estudiantes, intelectuales y científicos**.

La relación de fondo y más general de nuestro tema es la vinculación entre *un proyecto político-social-cultural y la política educativa* contenida en este. Y a su vez esta articulación lleva implícitamente una concepción de la relación entre **LA SOCIEDAD Y SU NEXO CON EL CONOCIMIENTO**.

Intuimos que el *terror y la violencia aplicada desde el estado* implicaron no sólo un disciplinamiento de cuerpos (anulación de la otredad), sino también un disciplinamiento de conocimientos, hasta llegar a un estadio máximo de intento por **disciplinar el pensamiento y la libertad del conocer**. Tal como el régimen depuso la democracia, intuimos que también intentó deponer la **democracia cognitiva**.

En este sentido los proyectos políticos – económicos – culturales y sociales impulsados desde los regímenes autoritarios iniciados en 1966 y 1976 llevan en sí una política explícita e implícita de redefinir y transformar la universidad.

Concebimos posible intentar pensar esta transformación en múltiples planos.

- Nivel formal – institucional – legal de la universidad
- Como intento de reformar la relación: SOCIEDAD ↔ CONOCIMIENTO
- Moldear de una nueva forma a los docentes. (REFORMAR A LOS FORMADORES)
- Cambio del vínculo: docentes ↔ intelectuales ↔ científicos
- Redefinir el rol de los estudiantes (como una materia pasiva de apropiación de conocimiento, y no como una instancia activa de producción crítica del conocimiento).
- Desconexión del conocimiento teórico – conocimiento aplicado para desvincular la producción de conocimiento y el proyecto industrial de país (proyecto desarrollista – Frondizi).

### 1.2 INTERROGANTES PRINCIPALES:

A continuación tratamos de delinear algunas preguntas-problemas generales orientadoras de nuestro trabajo:

¿Tenía la dictadura una visión de la educación dentro de su proyecto de reforma económico – político – social? ¿Cuál era esta visión? ¿Cuál es el lugar que el régimen militar le asignaba a la Universidad dentro de ese proyecto?

¿Que políticas desplegó la dictadura en el campo de la educación universitaria, concibiendo esta como un lugar para el cambio, al mismo tiempo como lugar de resistencia?

¿Qué acciones (medidas concretas) y declaraciones (discursos, leyes, comunicados) impulsó la dictadura para transformar la universidad en relación con su proyecto sociocultural?

¿Se intentó disciplinar los conocimientos, censurarlos, restringirlos? ¿Cómo se llevó a cabo?

¿Cuál era el rol que la dictadura asignaba a los actores sociales en el proceso educativo (estudiantes, docentes, investigadores, científicos, intelectuales)? ¿Intentó disciplinar sus mentalidades – ideologías? ¿Cómo lo llevó a cabo? ¿Cómo se desplegó el terror de estado para el disciplinamiento de los cuerpos y los conocimientos?

¿Podría hablarse de la universidad como un *espacio público de lucha y resistencia*? Y si esto es así, ¿Qué características adquiere ese espacio para el período estudiado?

¿En qué medida el terrorismo de estado que aplicó una maquinaria violenta para la anulación física de la “otredad”, fue también un terrorismo educativo que intentó truncar la universidad como espacio público de libre pensamiento y libre reflexión? ¿En qué medida la anulación de la democracia política por parte del régimen autoritario significó una anulación de la democracia cognitiva y la democracia del pensamiento?

Puesto que la universidad es un espacio clave para el desarrollo del pensamiento, la cultura y la reflexión de una sociedad sobre sí misma. ¿Cómo alteró la dictadura este espacio? ¿En qué medida tuvo éxito?

¿En qué medida todos estos interrogantes supusieron una subversión desde el Estado de los paradigmas epistémicos para justificar una “nueva” visión de la “realidad”?

### 1.3. OBJETIVOS

- Intentar delinear y comprender cuál era la concepción sobre la educación que tenían los actores que llevaron a cabo la Dictadura militar iniciada en 1976, tanto desde los altos niveles de las instituciones estatales como en los espacios micro institucionales específicos.
- Identificar y delinear las principales políticas estatales de la Dictadura en el plano educativo.
- Comprender los dispositivos autoritarios en el nivel micro – institucional (facultades – carreras – aulas)

### 1.4. JUSTIFICACIÓN

Nosotros rechazamos aquí la versión simplista de un ordenamiento lineal entre pasado → presente → futuro. Más bien queremos apuntar la idea de que *el presente* realiza los intercambios entre el pasado y el futuro<sup>1</sup>. En este sentido pensar el pasado desde nuestro aquí y ahora no es simplemente un rescate estático e inmóvil de lo antiguo; sino que pensar nuestra historia es una vuelta ininterrumpida hacia el pasado y un reenvío ininterrumpido hacia el futuro.

La vuelta sobre el pasado puede ayudar a *regenerar* la memoria, a asumir una toma de partido, un compromiso de *nuestra* sociedad, con *nuestro* pasado desde *nuestro* presente.<sup>2</sup> Y este compromiso es vital para nuestro futuro; los desafíos y proyectos que una sociedad tiene o quiere construir en el mediano – largo plazo no pueden edificarse sobre un presente evanescente, sobre un hoy sin fundamentos. Es vital generar y re generar mediante la educación desde el presente y la historización de nuestro pasado, para proyectar y construir una política de la memoria que permita combatir *los olvidos como omisiones del presente*.<sup>3</sup> En otras palabras lo que

<sup>1</sup> Seguimos aquí las ideas expuestas por Morin en Morin, Edgar (2002 a: 387-402)

<sup>2</sup> Godoy, Cristina “Memorias públicas e Historia: un diálogo en claroscuro” en Kaufmann, Carolina (2001:58)

<sup>3</sup> Godoy, Cristina, “Memorias públicas e Historia: un diálogo en claroscuro” en Kaufmann, Carolina (2001:61)

queremos es intentar pensar la historia reciente de la educación desde nuestro presente, con vista a que ello permita también reflexionar sobre nuestros problemas, nuestro aquí y ahora y nuestro futuro.

Es desde esta visión que nos vemos interesados/sensibilizados/motivados en indagar en la educación bajo la Dictadura. Creemos que el ámbito de la educación en un sentido amplio es el espacio en que una sociedad organiza la producción y circulación de los saberes y conocimientos; y también educa y moldea el pensamiento de los ciudadanos. Por lo tanto la palabra educación tiene que ver tiene que ver con la “formación y desarrollo del ser humano”<sup>4</sup>, y por lo tanto tiene un sentido más amplio que el de enseñanza: No nos circunscribimos aquí a los procesos de transmisión de conocimiento al alumno para que este los comprenda y los asimile.

### 1.5. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Iniciamos nuestro trabajo valiéndonos de la *investigación documental* a fin de allanar el camino y poder conocer los trabajos existentes realizados en esta temática. Sobre la base de este relevamiento intentamos reflexionar y pensar la trama histórica de la educación en el período 1976 – 1983 desde las preguntas planteadas por nuestra investigación.

Luego intentaremos complementar este análisis recurriendo al *relevamiento de fuentes del período*, nos centraremos en el material gráfico de algunos medios de prensa nacionales. Debido a la imposibilidad de un relevamiento detallado, profundo y sistemático hemos decidido realizar una selección al azar de periódicos para diferentes momentos del período. Esta selección se llevo a cabo armando grupos de periódicos de diez o más ediciones consecutivas (diez días) en diferentes cortes temporales. Cabe aclarar que nuestro relevamiento de medios gráficos solo llega hasta Abril de 1981, esta decisión no esta justificada metodológicamente sino por nuestra limitación temporal en llevar adelante este trabajo.

Los diarios de distribución nacional consultados fueron *La Nación* y *Clarín*. En la siguiente tabla se indican los meses, años y fuentes consultadas.<sup>5</sup>

Año	Mes	Fuente
Mayo	1976	La Nación
Agosto	1976	La Nación
Diciembre	1976	Clarín
Mayo	1978	Clarín
Mayo	1980	Clarín
Noviembre	1980	La Nación
Abril	1981	La Nación

También cabe destacar que para aproximarnos a algunas respuestas tentativas a los interrogantes planteados hemos decidido trabajar sobre *el análisis de casos históricos*. En este sentido apoyamos nuestra argumentación en experiencias o hechos particulares circunscriptos a un área geográfica o una determinada universidad.

Por último, hemos dejado de lado la realización de *entrevistas a actores claves* del período. Esta es una gran carencia de nuestro trabajo que podría enriquecerlo mucho. Sin embargo nuestra limitación temporal en el desarrollo de este trabajo nos llevó a dejar de lado esta técnica de investigación.

<sup>4</sup> Morin, Edgar (1999: 9-11)

<sup>5</sup> Cabe aclarar que para el período 1977 – 1978 no había fuentes periodísticas disponibles. Los encargados de la hemeroteca de la Biblioteca Nacional nos informaron que todos los ejemplares de esos años editados por Clarín y La Nación estaban para “reparación”. El único mes disponible era mayo 1980 de Clarín.

## 1.6. LIMITACIONES

### Limitaciones acerca del período de análisis

El objetivo primigenio de nuestro trabajo era poder realizar un estudio comparativo de la educación y la transformación de la universidad bajo Revolución Argentina y el Proceso de Reorganización Nacional. A medida que fuimos profundizando en las lecturas sobre el tema comenzamos a enfrentarnos con la complejidad de una trama histórica que se hacía escurridiza a síntesis apretadas y esquemas reduccionistas en cuyas redes no queríamos caer.

Tal trabajo comparativo estaba más allá de nuestras fuerzas actuales, por ello decidimos producir un recorte, sin duda arbitrario, y concentrar nuestra atención en el período 1976 – 1983. Prestando atención a los períodos anteriores (1955 – 1966 y 1966 – 1976) no para realizar un estudio comparativo sino para brindar un marco socio-histórico de referencia de la transformación de la Universidad.

### Limitaciones del enfoque

La principal limitación de nuestro trabajo es también su virtud. Quizás la intención de realizar una aproximación multidimensional al fenómeno complejo de *la educación bajo la última dictadura* y el esfuerzo por no mutilar y reducir el estudio de la educación a un ámbito geográfico o instituciones determinada corre el riesgo de ser demasiado amplio y extensivo y por lo tanto de caer en un discurso generalista.

También este trabajo soslaya una cuestión de capital importancia, si se quiere carece de una mirada inversa sobre la educación que centre su atención sobre el alumno como sujeto (como sustantivo en el sentido de individuo y como verbo en el sentido de una persona sujeta) bajo un régimen autoritario – represivo – terrorífico – violento. Es posible pensar en un trabajo historiográfico que tenga en cuenta al alumno desde la perspectiva de un agente sufriente en un ámbito donde no se permitía el disenso. Esta perspectiva del alumno-sujeto podría ser pensada no solo a nivel de la organización del movimiento estudiantil, sino también del impacto en la sensibilidad, la cultura, el pensamiento, el lenguaje, la personalidad de toda una generación de jóvenes argentinos. Sin dudas es esta una carencia fundamental.

### Limitaciones operativas y de relevamiento:

- Hemos tenido escaso acceso a fuentes vinculadas con las disposiciones legales relacionadas con la educación: leyes, decretos, resoluciones ministeriales, etc. Un punto débil de nuestro trabajo es el escaso examen empírico exhaustivo de leyes, resoluciones y medidas administrativas de las diferentes universidades. Nos hemos podido aproximar parcialmente a las mismas a través de fuentes secundarias producto de la investigación documental realizada. Tardíamente encontramos en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional la disponibilidad de los Anales de la Legislación Argentina que no alcanzamos a revisar.
- Nos hemos encontrado con un panorama bastante desolador a la hora de adquirir material bibliográfico en las principales librerías de Buenos Aires, una gran cantidad de títulos estaban agotados. Para plantearlo radicalmente nos llamó mucho la atención el desierto bibliográfico vinculado con el tema en los anaqueles de los principales comercios porteños. Lo cual sin dudas es un síntoma, una alerta, un signo de preocupación. Parte de esta carencia se suplió parcialmente recurriendo a algunas bibliotecas<sup>6</sup> y en otros casos comprando por encomienda a editoriales rosarinas.

### Limitaciones a la generalización

No hemos producido ningún recorte geográfico – institucional en el tema de nuestra investigación, es decir no hemos intentado limitar la reflexión sobre la educación, las políticas estatales y la universidad al caso concreto de una universidad específica o una región geográfica determinada.

---

<sup>6</sup> En el apartado bibliográfico se incluyen los datos de las bibliotecas de referencia.



Si bien es posible encontrar elementos comunes y lineamientos generales a lo largo del período, no es posible hacer una lectura monolítica de la transformación de la educación y la universidad en todas las instituciones educativas; sino que la dinámica del proceso histórico tiene caracteres específicos y particulares en las diferentes regiones y universidades.

Así la intervención de universidades, la censura bibliográfica, la cesantía de profesores, la expulsión y detención de alumnos, el cambio de nombre de las materias, la redefinición de programas entre otros procesos y elementos, fue una constante pero fueron variados los modos en como se llevaron cabo y se viabilizaron al interior de cada espacio micro – institucional.

Por eso parte de nuestra investigación recurre al *estudio de casos* concretos para intentar aproximarnos a los interrogantes que hemos planteado al principio.

### 1.7. REINTEGRAR AL SUJETO – OBSERVADOR (HISTORIADOR) EN LA OBSERVACIÓN HISTÓRICA<sup>7</sup>

Pensar la historia reciente de la educación bajo la dictadura exige aproximarse a los hechos históricos con una red conceptual previa, aunque esta sea provisional y precaria. No podemos hablar de un *factum* histórico disponible para ser capturado acriticamente por los historiadores; sino que la existencia misma del dato histórico es una construcción que depende de un observador – conceptuador.

La objetividad a buscar en este trabajo es aquella capaz de integrar al observador en su observación.<sup>8</sup> Lo que queremos evitar es cualquier discurso que promueva una ciencia anónima<sup>9</sup>, un conocimiento sin sujeto, un observador excluido, exiliado del objeto de su observación. Coincidimos con las ideas de Morin, quién señala que *“las actividades autoobservadores son inseparables de las actividades observadores, las autocríticas de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación”*<sup>10</sup>.

Coincidimos y seguimos a Morin en su reflexión de que toda la tradición científica y la metodología en la que somos educados se aboca a la expulsión del sujeto y de la reflexividad; el conocimiento parecería fundarse en la exclusión del cognoscente, el pensamiento en la exclusión del pensante<sup>11</sup>

Creemos que estas notas y pensamientos tienen sentido para el trabajo del historiador, puesto que como señala Godoy, es el historiador el que selecciona una porción / una parte del pasado y las reinserta en un sistema de inteligibilidad.<sup>12</sup>

El peligro de que el historiador no se tome como sujeto de observación es construir un discurso histórico en el cuál la historia parezca hablar por sí sola, en el que los hechos, los acontecimientos y los procesos signifiquen por sí mismos, sean objetivos, estáticos, inmóviles.

<sup>7</sup> Para profundizar en estas ideas promovidas desde los *enfoques de la complejidad y el pensamiento complejo* sugerimos ver Morin, Edgar 1999, 2001a, 2001b, 2002b; Epistemología de la complejidad y Ciurana, Emilio Roger, “Complejidad: Elementos para una definición”.

<sup>8</sup> Morin, Edgar (1962:18-21)

<sup>9</sup> Morin, Edgar (2001 c:21-39)

<sup>10</sup> Morin, Edgar (2001 a:31)

<sup>11</sup> Morin, Edgar (2001 c: 27)

<sup>12</sup> Godoy, Cristina “Memorias públicas e Historia: un diálogo en claroscuro” en Kaufmann, Carolina (2001:57)

## PARTE II. Marco Teórico

### 2.1. ESTADO DEL ARTE

Nuestro trabajo se inscribe dentro del estudio de la historia de la educación reciente. El esfuerzo en nuestro labor es lograr la articulación de campos disciplinarios desunidos, buscando una articulación con miras a lograr una interpretación politológica-histórica-educativa-pedagógica.

En el capítulo 1 del primer tomo de “Dictadura y Educación”, coordinado por Carolina Kaufmann, la autora señala críticamente: “¿por qué no se profundiza sobre el campo educativo durante la Dictadura, aun con mayor grado de continuidad y frecuencia? También Cecilia Braslavsky con agudeza apunta que “ *los informes de investigación sobre los últimos modelos o proyectos educativos argentinos se limitaron al análisis de la estructura interna de los Planes y Programas para la Educación Nacional. [...] Pero hay una falta de sistematización y deficiencia en los ensayos por comprender las tomas de posición político estatales del período 76 / 82*”<sup>13</sup>.

Aquí comentamos de modo crítico y breve algunas referencias bibliográficas consultadas vinculadas al tema que estamos tratando. A lo largo de la investigación documental que llevamos adelante hemos podido observar que la mayoría de los trabajos de investigación realizados en este campo tienen una textura común en el modo de formular y orientar sus interrogantes en el campo educativo:

- 1) Varios proyectos de investigación como el llevado adelante por Carolina Kaufmann y Puiggros se centran en las tendencias ideológica – pedagógicas de la historia reciente de la educación. (Kaufmann y Doval -1999-).
- 2) El eje de reflexión histórico educativa llevado adelante por el equipo conducido por Kaufmann se concentra muchas veces en el estudio de casos concretos, lo que aquí nosotros llamamos las dinámicas micro-institucionales y los extremos capilares del autoritarismo – educativo. El estudio de casos se orienta principalmente hacia las experiencias de las carreras de ciencias de la Educación.
- 3) En general muchos trabajos carecen de una articulación sistemática entre la trama pedagógica – educativa y las políticas estatales educativas impulsadas desde el gobierno dictatorial. Algo que es señalando principalmente por Tedesco (1985)
- 4) También en ocasiones podemos observar que se produce una investigación desecologizada, ya que tiende a reflexionarse sobre la dinámica educativa autoritaria por fuera de un marco socio – político – histórico de referencia más amplio desde donde comprender esa trama autoritaria en educación. Como si el acontecer en el campo educativo pudiese observarse aisladamente sin atender a la acción del estado en las esferas políticas – económicas – sociales. En este aspecto llama mucho la atención los trabajos de Puiggros, A. (2003) y también el tomo 8 de “Historia de la Educación en la Argentina” dedicado al período 1955 - 1983 (Puiggros 1997). Por su título parecía tener un alto valor para nuestro trabajo, pero no fue así en su contenido: centrado en las cuestiones de la formación docente, los sentidos que educan a la juventud de los ´70, la influencia de la teoría de Piaget en el campo educativo. Al respecto la obra de Kaufmann nos parece mucho más comprometida socialmente. Para ilustrarlo con un ejemplo la Doctora Puiggros omite completamente el caso de intervención en el Comahue bajo el gobierno de Isabel Perón, algo que si es señalado y analizado profundamente en la obra Kaufmann.
- 5) El trabajo de Perez Lindo (1985) es realmente interesante y sistemático ya que aborda la evadida relación entre la universidad, la política y la sociedad. Recurre a la investigación socio-histórica articulándola con el campo educativo. Al mismo tiempo que encara el desarrollo de un marco teórico conceptual desde donde realizar un estudio comparativo desde 1955 a 1983. Esta obra nos permitió sistematizar los apartados 2.2.4 y 2.2.5 de nuestro marco teórico (Véase *infra*). Por otra parte la obra de

<sup>13</sup> Cf. Braslavsky, C. en Tedesco, J. C. (88-87)

- Tedesco (1985) es crítica del estado del arte en la investigación sobre la educación e intenta producir una vinculación entre las dinámicas pedagógicas y las políticas estatales del gobierno autoritario.
- 6) En lo que se refiere al período anterior al golpe del 76, que nosotros hemos abordado a fin de elaborar un marco socio-histórico de referencia, el trabajo Claudio Suasnabar<sup>14</sup> ofrece un análisis del período 1955-1976 en clave de las relaciones entre los diversos círculos intelectuales y políticos nacionales. Si bien luego el núcleo de su trabajo profundiza sobre la configuración del campo pedagógico mostrando las pujas por el control y resistencia del espacio pedagógico en el ámbito universitario, también deja entrever la dinámica de las tensiones entre la variedad de posicionamientos políticos de estos círculos y sus posturas legitimantes a diferentes proyectos y políticas educativas.
  - 7) Para tener un marco de referencia sobre la situación universitaria en el período 1955-1966, desde la Revolución Libertadora hasta el ascenso del Onganía, el trabajo de Catalina Rotunno y Díaz de Guijarro<sup>15</sup> provee, a base de testimonios de docentes y autoridades universitarias de aquellos tiempos, una excelente mirada sobre el estado, de la Universidad de Buenos Aires, en los momentos previos al Onganiato y su triste *Noche de los bastones largos*<sup>16</sup>. Los autores narran a través de sus páginas y como dijimos, en la voz de los propios actores, los principales hitos<sup>17</sup> en la transformación de la educación superior tras los años peronistas.

## 2.2. MARCO CONCEPTUAL

El objetivo de este apartado es proporcionar algunos conceptos y definiciones provisionales que pueden ser útiles para la lectura e interpretación de los acontecimientos históricos.

### 2.2.1. Una concepción relacional de poder

Creemos que puede ser útil intentar pensar la idea de poder desde una óptica foucaultiana, es decir el poder no es una cosa o una propiedad, un elemento o algo esencial que se detenta sino que una relación, algo que circula por toda la sociedad. Por lo tanto en nuestro tema de estudio, el poder no se limitaría a la posición central de la Junta Militar, sino que también habría que pensar al poder en sus extremidades, “allí donde se vuelve más capilar”, en las relaciones entre los sujetos, al interior del espacio universitario, en las relaciones e intercambios personales entre los docentes y los alumnos.

La pregunta por el poder y su relación con la trama educativa autoritaria bajo el proceso, se desliza entonces desde las formas más jurídicas (la urdimbre legal creada por la dictadura), las políticas estatales, los discursos de los funcionarios; hacia lo que Foucault llama el nivel del proceso de sometimiento, es decir “los procesos continuos e ininterrumpidos que someten los cuerpos, guían los gestos, rigen los comportamientos”<sup>18</sup>

Esta visión reticular del poder tiene el valor de permitir intentar pensar mejor la complejidad de la historia, puesto que nos vemos obligados a pensar un diálogo incesante, un ida y vuelta entre los niveles centrales de las instituciones estatales y la dinámica cotidiana y microfísica – microinstitucional por la que circulaban (vivían, pensaban, sentían –eran educados-) miles de jóvenes argentinos.

Cabría pensar entonces que el autoritarismo educativo funcionó no solo porque había instituciones desde las cuales se tomaban decisiones con un respaldo de coerción física; si no también porque dicho autoritarismo fue capaz de hacerse capilar, de invadir las extremidades de la sociedad, de regenerarse y recrearse cotidianamente

<sup>14</sup> Suasnabar, Carlos (2004)

<sup>15</sup> Rotundo, C y Díaz de Guerrero, E (2003)

<sup>16</sup> Sobre estos sucesos recomendamos los trabajos de Cf Moreno, Sergio (1996)

<sup>17</sup> Sobre este punto avanzaremos brevemente en la parte 3.1 de este trabajo.

<sup>18</sup> Foucault, Michel (1992:151)

a través de dispositivos pedagógicos en las aulas y de las relaciones interpersonales; generando formas de sometimiento y vigilancia en el ámbito cotidiano.

### 2.2.2. Las políticas estatales

Para intentar comprender la *acción del estado en el campo de la educación universitaria bajo el proceso* es preciso que nos interroguemos acerca de cómo es posible comprender y conceptualizar la acción estatal. Aquí nos parece pertinente retomar la elaboración de Oszlak y O'Donell<sup>19</sup> quienes conciben a **la política estatal** como una acción u omisión<sup>20</sup> que se constituye como una toma de posición por parte del estado frente a una cuestión (issue). Para los autores las cuestiones son *necesidades, demandas, problemas, temas* problematizados socialmente y que por lo tanto no pueden pensarse aisladamente. Toda cuestión tiene una historia, un proceso de formación y se inscribe en un proceso social más amplio donde intervienen una multiplicidad de actores que también pueden desarrollar sus propias tomas de posición frente a la cuestión. Lo que tenemos aquí es una situación social interactiva donde hay *reacomodamiento, influencia, acciones, interacciones y reacciones* entre múltiples actores, entre los cuales se encuentra el estado.

Pero la política estatal tiene un carácter diferencial en comparación a la política de otros actores, y más si lo pensamos en el contexto de una Dictadura (con mayúscula) donde se utilizó el terror de estado para sembrar la muerte y el terror, la censura y el disciplinamiento para producir un “cambio profundo” en la estructura socioeconómica, en la cultura, en la mentalidad, en las sensibilidades. De modo general la acción del estado tiene tres caracteres particular: el primero es el respaldo de la coacción física, el segundo es su obligatoriedad legal y universal, y por último el carácter de *ultima ratio* de las decisiones públicas estatales. Estos tres caracteres se encuentran acentuados y profundizados bajo un gobierno autoritario, como el conducido por el PRN, donde la coacción se prolongaba hasta la muerte y anulación física del individuo y la obligatoriedad de las normas y decisiones se erguían como verdad última que no aceptaba ningún tipo de disenso.

Tenemos que entender a la política estatal como el conjunto de las tomas de posición del estado frente a una cuestión que no puede comprenderse aislando el contexto donde esa cuestión es generada y problematizada; tampoco puede explicarse desconociendo la política (tomas de posición) de otros actores; y por último tampoco puede hacerse a un lado la agenda de cuestiones<sup>21</sup>, es decir el conjunto de temas sobre los que el estado ha decidido hacer o no hacer algo.

Parece pertinente introducir aquí una precisión conceptual en torno al estado como actor capaz de tomar decisiones. A diferencia del enfoque que tiende a ver al estado como un actor unitario nosotros lo vemos como un actor relacional que conforma una unidad-diversa. La primera perspectiva concibe al Estado como una unidad dotada de un alto grado de coherencia, sistematicidad y capacidad para tomar decisiones racionales. Desde esta visión la política estatal es evaluada como una acción racional en términos medio – fines. Sin embargo este enfoque es incapaz de ver la complejidad del estado, es decir ignora la unidad – diversidad al interior del mismo y los conflictos de intereses que pueden surgir entre diferentes ramas o actores que forman parte del aparato estatal.

Por lo tanto como sugieren Oszlak y O'Donell es necesario “desagregar y poner en movimiento a un estado y a actores”. Las políticas estatales no son monolíticas y homogéneas sino que tiene un carácter negociado ya que se desarrollan como un proceso heterogéneo, conflictivo y múltiple que desencadenan un doble proceso. En el nivel societal la acción estatal se constituyen como “nudos” del proceso social que implican importantes consecuencias, ya que pueden producir una redefinición de las posiciones de los otros actores. Pero al interior del estado mismo también se desencadena un proceso burocrático formado por un *movimiento horizontal*, que implica

<sup>19</sup> Oszlak, O. y O'donell, G. (1995)

<sup>20</sup> Esto presupone la “capacidad de gobernar” puesto que el gobierno puede decidir no actuar, en este caso la “omisión” es una acción. Contraponemos el sentido de “omisión” a la situación donde un “gobierno impotente” carece de “capacidad para gobernar” y por lo tanto el gobierno no puede actuar aunque quisiera. En este caso la “omisión” no es una acción.

<sup>21</sup> Sobre el concepto de agenda de cuestiones, agenda de gobierno y agenda pública véase: Villanueva (1996), Subirats (1994), Oszlak y O'Donell (1995).

los reajustes de posición y opinión de las unidades administrativas; y un *movimiento vertical*, la atribución de competencias y asignación de recursos.

En el apéndice de este trabajo se incluye un mapa conceptual que hemos desarrollado en base al texto de Oszlak y O'donnell donde se presentan los conceptos principales y sus vínculos lógicos.

### 2.2.3. El vínculo estado – universidad – sociedad y su relación con el conocimiento

Aquí intentaremos presentar algunos lineamientos de una macro-perspectiva que nos permitan pensar el vínculo entre el estado y la universidad.

Coincidimos con Mónica Abramzon y Carlos Borsotti quienes señalan que “es el estado quién establece el marco normativo en el que se produce el desarrollo de la universidad. El respeto o no a la autonomía universitaria constituye el eje que permite discernir la naturaleza de ese marco normativa y las características que asumirán las relaciones entre ambos actores.”<sup>22</sup>

Sin embargo creemos que esta visión adecuada como punto de partida es insuficiente para reflexionar sobre la universidad bajo la dictadura. La relación Estado  $\leftrightarrow$  Universidad debe ser comprendida en un sentido múltiple y complejo, es decir no alcanza con una comprensión unidimensional: legal – institucionalista de la universidad y su relación con el estado. Es insuficiente focalizar en la textura legal que intenta regular el marco normativo de la enseñanza universitaria, así como también preocuparse únicamente por las cuestiones de financiamiento y matriculación.

Elucidar la relación entre ambos actores exige reorientar el sentido de nuestras preguntas de elucidación: no es suficiente preguntarnos ¿Qué políticas estatales se orientaron a la universidad? ¿Cuáles y de qué modo se materializaron en una urdimbre o textura legal que legitimaba y permitía la acción del gobierno y otros actores? ¿Cómo evolucionó el financiamiento educativo y la matriculación universitaria durante la Dictadura? Debemos ecologizar nuestras preguntas y por una parte deslizarnos subrepticamente al interior del campo educativo, la relación Estado  $\leftrightarrow$  Universidad no puede comprenderse solamente por las políticas estatales orientadas desde el primer actor hacia el segundo. Más bien hay que considerar como se alteraron los procesos y las interacciones entre docentes  $\leftrightarrow$  alumnos  $\leftrightarrow$  universidad, en el marco de esas políticas estatales. Pero por otra parte la cuestión del estado y la universidad no puede pensarse por fuera del contexto social y la trama histórica. El vínculo Estado – Universidad debe relacionarse con la problemática de la Sociedad y el Conocimiento. ¿Qué conocimiento es producido? ¿Por quiénes y cómo? ¿De qué manera circula y se regenera? ¿Para quién?

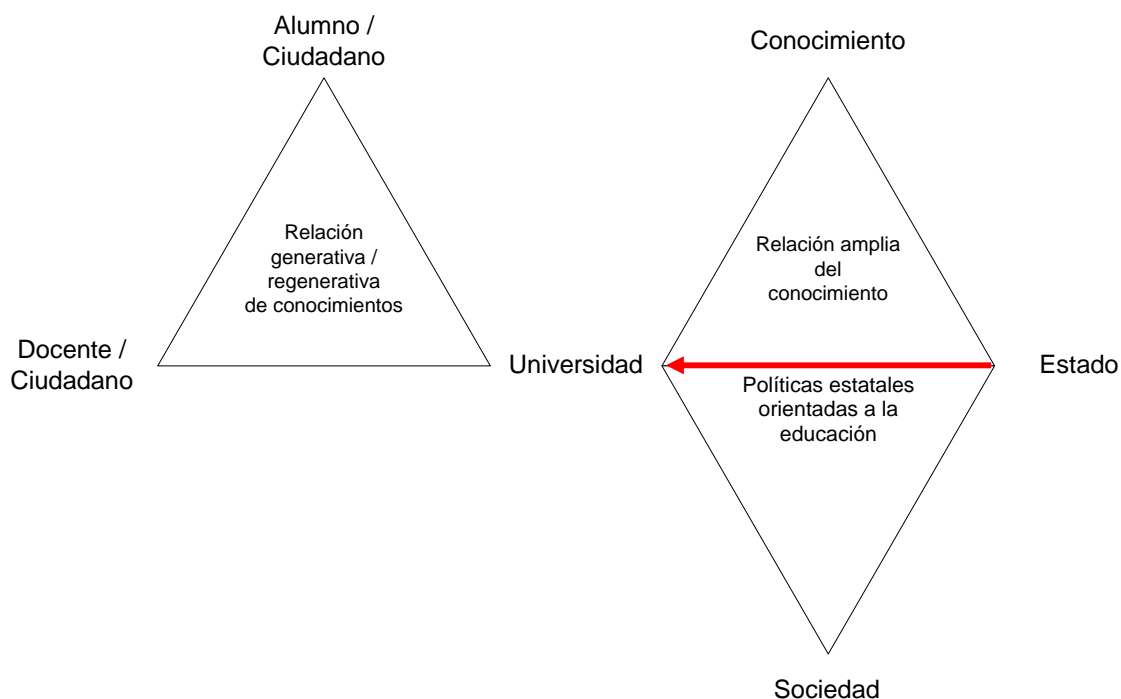
Desde estas preguntas podemos intentar repreguntarnos: ¿Qué política estatal se orienta hacia la universidad como espacio de producción-generación, reproducción-regeneración, circulación de conocimientos? ¿Cuáles son los fines de esas políticas estatales en el terreno educativo?

Nosotros sostenemos que la relación estado – universidad se vio afectada por medidas concretas: leyes de intervención, cesantía de profesores, depuración bibliográfica, etc. que conforman un complejo conjunto de elementos que constituyen dispositivos autoritarios – educativos amparados, movilizadados y fomentados por las políticas estatales. (Véase infra 4.6) Sin embargo nuestra hipótesis conceptual es que para comprender la complejidad de la transformación de la universidad y la educación bajo la Dictadura no alcanza con la descripción socio-histórica de éstas políticas estatales; más bien de lo que se trata es de ver como dichas políticas repercuten como tentáculos invisibles en tres niveles:

<sup>22</sup> Cf. Abramzón, Mónica y Borsotti, Carlos en *Sociedad* N°3 (1993), pag 81.

Nivel Estatal	Nivel del proceso de cambio	Implicaciones específicas
Políticas estatales orientadas hacia la universidad y la educación	Plano cognitivo	¿Qué tipo de conocimiento es aceptado por el estado como correcto y verdadero? ¿Qué tipo de conocimiento puede ser producido? ¿Para quién? ¿Quiénes lo producen? ¿Quiénes pueden acceder a él? Sintetizando la pregunta clave a elucidar es: ¿quién puede producir qué conocimiento, cómo y para quién y para qué?
	Plano micro-institucional	Los dispositivos autoritarios – educativos desencadenados por las políticas estatales tienden a producir una nueva dinámica en el seno de las instituciones educativas, donde el aula se transforma en un dispositivo de poder que regula la producción, circulación y regeneración de conocimientos. El espacio institucional de la universidad - las facultades – el aula se convierten en ámbitos de vigilancia – terror y censura.
	La articulación con la sociedad	Se produce una transformación y redefinición del rol de la universidad y la articulación de ésta con la sociedad.

El esquema siguiente trata de presentar gráficamente la totalidad de tramas y relaciones que se vieron afectadas por las **políticas estatales en el ámbito educativo**.



2.2.4. Modelos de Universidad

Perez Lindo (1985) en su análisis sobre *la universidad, la política y la sociedad* propone varios modelos histórico – ideales desde donde comprender las funciones histórico y sociales de la universidad. Allí establece que las universidades, en tanto partes de un sistema que las contiene, desarrollan y mantienen estrategias y funciones a veces coherentes, y otras no, al proyecto socio-político-cultural de los gobiernos nacionales. Creemos que éstos pueden ser valiosos para nuestra investigación presente pues nos ayudarán a elucidar cuál de estos modelos fue el predominante durante nuestro período de estudio, o si tal es mejor caracterizar al sistema universitario argentino como un híbrido entre algunos de los siguientes modelos típico-ideales:

1. **La universidad militante:** “Los universitarios tienden a actuar como agentes de movilización política para producir una transformación determinada”<sup>23</sup> Este tipo puede abarcar distintas *razones de militancia*, ya sea por intereses propios (movimiento reformista universitario de 1918), demandas de la sociedad y el trabajo (mayo francés) o demandas directas del aparato estatal (revolución cultural china).
2. **La universidad como reproductora del estado:** Este tipo corresponde al prototipo napoleónico, donde la misión de la universidad es formar cuadros dirigentes, científicos y docentes al servicio del estado. Asume también la responsabilidad de la formación de las elites tecnocráticas y burocráticas.
3. **La universidad científica - tecnológica:** Universidad como centro de producción científica al servicio de la supremacía tecnológica nacional tanto en el ámbito público como privado, de donde toma la mayor parte de su financiamiento. Gran articulación con el sector productivo, militar e industrial. Se engloban aquí a las conocidas Universidades Tecnológicas.
4. **La universidad como agente de desarrollo:** Ante la necesidad de científicos y profesionales muchas universidades tomaron el rol de ser los pioneros en el desarrollo tecnológico de sus países. Este modelo universitario fue el que prevaleció en muchas regiones en desarrollo, como América Latina y África.
5. **La universidad como unidad de servicios:** Modelo que prioriza las actividades universitarias hacia las tareas y actividades de extensión como ser la administración de hospitales, editoriales, oficinas de consultoría, etc. Resaltan la participación de las universidades allí donde predomina el saber técnico-operativo.
6. **La universidad como unidad de producción:** En este modelo la capacitación profesional es un insumo, y el egresado aparece como un producto final. La función de la universidad es producir profesionales bajo una óptica individualista y utilitaria. El fin es la creación de recursos humanos orientados al mercado. Este modelo es ciego a la función social de la universidad, la investigación científica y tecnológica.<sup>24</sup>
7. **La universidad como vehículo de formación de ciudadanos libres:** Aquí se hace hincapié en la conexión social de la universidad en un régimen político democrático; donde la universidad aparece como un “instrumento creado de conocimiento cuya propiedad le pertenece al conjunto de la sociedad”<sup>25</sup> En este marco el ciudadano no solo es libre por sus libertades civiles y políticas, sino también libre sentido cognitivo; la democracia política aparece ligada a la democracia cognitiva.

Como dijimos anteriormente, estos modelos nos ayudarán a entender qué modelo universitario predominaría en los objetivos del proyecto educativo militar y cuáles fueron los modelos anteriores, o de resistencia, planteadas por algunas universidades del país.

---

<sup>23</sup> Perez Lindo, A. (1985:20)

<sup>24</sup> Hidalgo, Juan Carlos en Revista Sociedad n°3 (1993: 99 -113)

<sup>25</sup> Hidalgo, Juan Carlos en Revista Sociedad n°3 (1993: 100-101)

### 2.2.5. Dimensiones para la interpretación socio-histórica de la universidad<sup>26</sup>

Para efectuar un análisis-síntesis histórico descriptiva de las implicancias de la relación Universidad-Estado-Sociedad en nuestro período de estudio, tomaremos como entorno de trabajo ciertas dimensiones o planos conceptuales que nos ayudarán a establecer los particulares modos y características de las relaciones complejas entre los diferentes actores.

#### Dimensiones de la tríada



1. *Legislativa (leyes y políticas)*. Aquí mencionaremos las implicancias del andamiaje formal-legal del período. Decretos, leyes y regulaciones al sistema universitario por parte de Estado. Somos conscientes de que no siempre la política real se desprende de la política legal, pero estudiar la producción legal es un buen indicador de las intenciones del deber-ser a imponer por parte del Estado en materia educativa del nivel superior.
2. *Objetivos declarados*. ¿Qué es lo que se propone –públicamente- el gobierno militar en cuanto a la educación universitaria? ¿Qué objetivos declaran sus autoridades en el espacio público? ¿Qué es lo que da a conocer a la sociedad?
3. *Actores principales*. En esta dimensión mencionaremos a los principales actores del período que hayan tenido impacto en la determinación de las políticas universitarias y también las resistencias que originaron. Intentaremos analizar el comportamiento tanto de los promotores y beneficiarios, como de los perdedores resultantes de las políticas implementadas.
4. *Obstáculos*. Aquí mencionaremos los obstáculos –propios y de coyuntura- que se han presentado en contra del proyecto autoritario. Resistencias, presiones y sucesos que impidieron alguna política oficial.
5. *Dispositivos autoritarios*. En esta dimensión analizaremos los diferentes dispositivos de censura, control y disciplinamiento empleados por el gobierno militar y sus interventores en las distintas esferas del ámbito universitario (estudiantes, docentes, ex-autoridades)

<sup>26</sup> Para la elaboración de estas dimensiones hemos tomado como punto de referencia la elaboración de Perez Lindo. Al respecto cf. Perez Lindo (1985: 121-128)



## PARTE III. Marco socio-histórico

### 3.1. DESARROLLISMO Y UNIVERSIDAD: UN ACERCAMIENTO A LA ETAPA PREVIA A LA REVOLUCIÓN ARGENTINA (1955 – 1966)

En esta parte intentaremos dar un acercamiento a la situación existente en materia de políticas universitarias, durante el período que abarca la caída del peronismo, la aparición en escena de la Revolución Libertadora, el ínterin desarrollista hasta llegar al ascenso del General Onganía y su «Revolución Argentina» al poder.

Analizar este período, al menos de manera breve, consideramos que es clave, ya que posteriormente a 1955, hasta la irrupción de Onganía, se vivió la «época dorada» de la universidad pública en Argentina.

¿Cuáles fueron las características de este período, que lo hacen tan relevante? ¿Cuál fue el modelo prevaleciente de sistema universitario? ¿Cómo se configuró la tríada Universidad-Estado-Sociedad?

Durante el peronismo, las universidades fueron regidas en su funcionamiento por la ley 13.031 (“Nuevo régimen universitario”) de 1947 y posteriormente por la Ley Orgánica de Universidades (Ley 14.297) de 1954. Ambas leyes restringían considerablemente las libertades académicas, ya que facultaban al Poder Ejecutivo a nombrar de forma directa a Decanos, Rectores y profesores titulares. La participación en el gobierno universitario estaba circunscripta a las autoridades nombradas por el gobierno central, como así también el presupuesto y aportes para las actividades de cada universidad. Además, el gobierno peronista ejercía fuerte presión sobre los docentes y estudiantes que pudieran ejercer actividades opositoras, contemplando fuertes sanciones por estas actividades.

Con el período abierto en 1955, se derogaron las leyes y normas de regulación de la actividad universitaria, marcando el compromiso del nuevo gobierno en asegurar y garantizar la autonomía de las universidades respecto al Poder Ejecutivo Nacional. El decreto ley 6.403 significó un claro avance al respecto. Volvía el principio de autonomía académica y autarquía financiera. Fijaba también los lineamientos generales de la forma tripartita de gobierno, dando presencia a los diferentes claustros en la tarea de llevar adelante las funciones de las facultades y se delinearón los mecanismos para los concursos de docentes en las cátedras universitarias.

A pesar de los vaivenes políticos del período, dominado por los intentos de erradicación y proscripción del peronismo en las administraciones militares<sup>27</sup> y por la difícil coexistencia entre dos modelos de lo político<sup>28</sup> y del «juego imposible»<sup>29</sup> en los períodos civiles, las universidades públicas en la Argentina gozaron durante esos años de una fuerte presencia y de una centralidad que en los años anteriores les fue negada. Una de las características de este período de restauración de la Universidad, como institución de modernidad y desarrollo social, fue que albergó en su seno a dos grupos intelectuales históricamente opuestos (liberales y católicos) pero unidos en la década anterior por su oposición al gobierno de Perón y sus objetivos de «desperonizar» los ambientes universitarios. Esta débil unión luego entrará en conflicto por la apertura de universidades privadas, durante los episodios de lucha laica-libre<sup>30</sup>.

La nueva legislación abrió paso a numerosos avances, tanto científicos como organizativos. En materia científica, se emprendió un plan de reequipamiento para los gabinetes y bibliotecas de muchas universidades, que estaban en condiciones de franco atraso. Se convocaron a investigadores y a numerosos científicos anteriormente desplazados, y se firmaron numerosos convenios con sociedades científicas del exterior. En 1958 se decretó la conformación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En el plano

<sup>27</sup> Cf. Cavarozzi, Marcelo (1984:14)

<sup>28</sup> Cf. Cavarozzi, Marcelo (1984:16)

<sup>29</sup> García Delgado, Daniel (1989:146)

<sup>30</sup> La Ley 14.557 autorizaba a las universidades privadas a expedir títulos y diplomas académicos, pero quedaban a resguardo y evaluación del Estado Nacional. Esta tarea, actualmente la realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

organizativo, se departamentalizaron las facultades, se abrieron nuevas carreras, aumentaron los cargos de dedicación exclusiva, se modernizaron los programas y se incluyeron nuevas perspectivas de estudio e investigación.

Párrafo aparte merecen las actividades que llevaron a reforzar el vínculo entre las universidades y la sociedad. En un proceso de apertura y de difusión del conocimiento sin precedentes, se emprendió la creación de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) favoreciendo la expansión de obras y material científico de divulgación. Se crearon los departamentos de graduados. En la Universidad de Buenos Aires se crearon las unidades hospitalarias, las residencias médicas y la Escuela de Salud Pública.

Tomando como referencia los modelos de universidades planteados anteriormente, podemos decir que durante el «período reformista» de 1955-1966 la universidad pública articuló su relación con la sociedad y el Estado en torno a una mezcla de universidad científica – tecnológica; universidad como agente de desarrollo y universidad como unidad de servicios.

### 3.2. LA UNIVERSIDAD ENTRE 1966 Y 1976: DE LA REVOLUCIÓN ARGENTINA AL GOBIERNO PERONISTA

#### 3.2.1 El fin de la experiencia reformista. El ascenso de Onganía y la Revolución Argentina

El derrocamiento del gobierno constitucional del Presidente Illia abrió nuevamente el fantasma de un gobierno militar en la Argentina. El régimen de Onganía, como bien analiza O'Donnell<sup>31</sup> tiene rasgos particulares que lo distinguen de anteriores gobiernos militares. Su énfasis en el tecnocratismo, la «modernización del país» y el control social se expandieron por todo el territorio y el sistema universitario no estuvo exento.

El Onganiato irrumpe en la escena universitaria con un suceso que marcó abruptamente el fin de una época del sistema universitario: El 29 de Julio de 1966 el decreto-ley 16.912 dictado por el General Onganía ponía fin al esquema de gobierno tripartito y anunciaba la subordinación de los decanos de las universidades nacionales al Ministerio de Educación, transformándolos en una suerte de interventores. Inmediatamente se levantaron acciones de protesta y resistencia a las medidas en diversas facultades del país. El gobierno militar anunció que no toleraría movimientos de resistencia en las universidades, y dio un plazo de 48 horas para la aceptación de las nuevas normativas. Numerosas autoridades, entre ellas el Rector de la UBA, Hilario Fernández Long presentaron las renuncias a sus cargos.

Cuerpos de la infantería del ejército ingresaron en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, donde se mantenían asambleas y juntas de protesta. La mayoría de los docentes y estudiantes allí reunidos fueron desalojados a los golpes en un violento operativo de seguridad.

Más allá de las características violentas de la irrupción en el espacio académico, la importancia que tiene la Noche de los bastones largos es que marca el inicio de las intervenciones en las universidades y el fin de la autonomía. Como veremos más adelante, hubo ciertas autoridades universitarias, pertenecientes a sectores católicos y nacionalistas que estuvieron a favor de estas intervenciones pues acordaban con el objetivo implícito del Onganiato en cuanto a las universidades: eliminar las fuentes del izquierdismo y el marxismo en los ámbitos académicos y despolitizar sus claustros<sup>32</sup>. Claro está que estos sectores fueron los que luego ocuparon los cargos principales en la administración burocrática educativa.

El sistema universitario fue cerrándose sobre un esquema de control y disciplinamiento que deparó consecuencias demasiado negativas para el desarrollo del país. La supresión de las autonomías universitarias llevó a la discrecionalidad de sus interventores, restricciones a la libertad académica y de investigación, emigración masiva de científicos y cruentas persecuciones ideológicas. No obstante estas consecuencias negativas, el sistema universitario, producto de la regionalización y la diversificación de los estudios vio crecer la matrícula de

<sup>31</sup> O'Donnell, Guillermo (1972)

<sup>32</sup> Impulsada y financiada por los EE.UU, tenía como misión coordinar las acciones insurgentes y subversivas del orden en los países latinoamericanos bajo mandos militares.

inscriptos al nivel superior. Aunque la política universitaria de Onganía comenzó con la represión, lentamente fue virando, en consonancia con su proyecto nacional, a un esquema de modernización tecnocrática vigilado muy de cerca por las autoridades militares<sup>33</sup>.

### 3.2.2. El período 1971-73

El gobierno militar del General Lanusse propuso en materia de política universitaria instrumentar algo que ya venía circulando por los círculos militares de Onganía, la descentralización universitaria. Mas allá de la evidente concentración universitaria en la ciudad de Buenos Aires, pueden interpretarse estas iniciativas de diferentes puntos de vista: Ya sea como política clientelar en intercambios de favores políticos entre militares y caudillos del interior, o bien ya sea la intención de desarticular y fragmentar al movimiento estudiantil universitario. De todas maneras, los argumentos de la política oficial viraban sobre dos ejes: La descentralización regional universitaria permitiría el desarrollo de las provincias; y la creación de nuevas carreras permitiría articular un proceso de desarrollo económico productivo regional (polos productivos).

No obstante las buenas intenciones del plan, el programa y la planificación de la creación de universidades en el interior del país no estuvo realmente a las alturas de los fines. Según Perez Lindo, el proyecto descentralizador tuvo algunos errores claves:

No se partió de proyectos de educación desarrollo sino de un programa de creación de instituciones y estructuras. Se reincidió en el perfil “profesionalista” de las carreras. No se hizo un esfuerzo serio para asentar las nuevas universidades sobre la base de una comunidad científica descentralizada (es decir, persistió la dependencia intelectual hacia el centro). Se multiplicaron dependencias y estructuras académicas agravando la dispersión de recursos presupuestarios. No obstante estos obstáculos, algunas universidades lograron insertarse en su entorno local propiciando un óptimo desarrollo regional, como los casos de la Universidad del Comahue, Río Cuarto y Salta.

### 3.2.3. La universidad peronista: 1973-1976

El retorno del peronismo al poder en 1973 determinó, una vez más y como cada gobierno de turno nuevos caminos para el sistema universitario. En este caso podemos apreciar dos momentos significativos y polares: las gestiones de los Ministros Taiana e Ivanissevich.

La gestión Taiana emprendió el objetivo de la “reconstrucción universitaria”, enmarcado en las intervenciones y en la Ley 20.654 de normalización de la actividad universitaria. Sus objetivos declarados eran los de “contribuir a la reconstrucción nacional y combatir la dependencia”. Claramente estos objetivos corresponden con el primer momento del gobierno peronista del 73, donde sus cuadros estaban ordenados hacia la izquierda del espectro político.

En contraste, la gestión del Ministro Ivanissevich, quien asume luego de la muerte de Perón, ligado a los sectores derechistas del peronismo, se propone el restablecimiento del orden y de la ley (aunque el objetivo implícito es el de depurar las universidades de los elementos de izquierda y cooperar en la lucha antisubversiva). (Véase *infra* 3.4)

Es por estos motivos que el ámbito de las políticas y actividades universitarias estuvo marcado por este movimiento izquierda-derecha, y la universidad cobró rol de un “preciado aparato ideológico en vista a la conquista de la hegemonía dentro del peronismo y dentro de la sociedad”<sup>34</sup> pugnado por las dos facciones peronistas<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Este es el caso del CONACYT, organismo paralelo al CONICET que estaba compuesto, en su cúpula, por miembros de las FF.AA.

<sup>34</sup> Perez Lindo (1985:164)

<sup>35</sup> Durante la gestión Taiana las agrupaciones de la izquierda peronista (Montoneros y la Juventud Universitaria Peronista) fueron los más influyentes, mientras que en la gestión de Ivanissevich las tendencias de derecha (Triple A, grupos paramilitares) fueron las que primaron en el poder universitario.

### 3.3. ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO SOCIOPOLÍTICO-ECONÓMICO DEL PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL: 1976 - 1983

El 24 de Marzo de 1976 se inicia una de las etapas más cruentas de nuestra historia. Lo que más impacta es notar la característica multidimensional del terror que implantó la Dictadura en sus siete años en el poder. Nos estamos refiriendo al terror económico, terror político, terror psicológico, educativo, cognoscitivo, terror de cuerpos, y un largo etcétera. En esta breve reseña trataremos apuntar nuestras linternas hacia algunas de estas dimensiones para describir el proyecto socio-político-económico de la Junta Militar.

En su proclama, documento de presentación de la Junta Militar al pueblo argentino, el hilo conductor de todas las acciones a emprender es la exclusión (numerosas sentencias comienzan con remover-disolver-suspender) de todo contenido anómico sobreviviente del régimen anterior. Según la Junta Militar el país estaba sumido en el caos y el desorden, y era necesario volver a una sociedad ordenada bajo los parámetros militares. La aniquilación del flagelo subversivo y de toda oposición “al proceso de reparación que se inicia”<sup>36</sup> será la principal tarea del gobierno militar

#### 3.3.1. El Proyecto económico del Proceso de Reorganización Nacional

Además de tener un cuidadoso plan de las tareas de aniquilación de lo anómico y lo subversivo, también la Junta Militar tenía, en su proyecto político la tarea de “promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de todos los sectores”. Es por eso que a la par del primer objetivo, el designado Ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz daba a conocer los lineamientos generales de su plan económico sintetizándolo en las siguientes medidas: “saneamiento monetario y financiero, aceleración de la tasa de crecimiento económico y una razonable distribución del ingreso, preservando el nivel de los salarios”.

En consecuencia, las primeras medidas económicas fueron congelamiento de salarios, eliminación de los controles de precios y una abrupta devaluación de la moneda nacional. Estas medidas fueron complementadas con otras de disciplinamiento de la fuerza laboral, como supresión de las actividades gremiales y sindicales, disolución de la CGT y eliminación del derecho a huelga, entre otras. La implementación de políticas de liberalización de los mercados fueron de la mano de las desregulaciones a las inversiones de capital extranjero. Se abandonan las escasas políticas proteccionistas que existían en la economía argentina al anular las subvenciones y subsidios a las exportaciones y al unificarse el tipo de cambio. En cuanto a las cuentas públicas, se ejerció una mayor presión impositiva y las tarifas de servicios públicos aumentaron considerablemente.

El rumbo económico del período estará marcado por una excesiva predominancia del sector financiero<sup>37</sup>, en detrimento del sector industrial, que había alcanzado algún grado importante de sustitución de importaciones. La movilidad de recursos hacia la especulación y el juego financiero propiciaron una drástica pérdida de valor, en términos reales, de la economía argentina.

Por su parte, los sectores económicos ligados al agro y la ganadería experimentaron una fuerte expansión, sobre todo favorecidos por el tipo de cambio. Las exportaciones argentinas crecieron pero fundamentalmente en *commodities* y productos de bajo valor agregado.

El gran endeudamiento –público en una primera etapa y privado después- del país y la aparición de constantes movimientos inflacionarios quitaron el velo a la frágil situación económica argentina. Sumado a condiciones desfavorables en los precios externos, la quiebra del sector financiero privado y un déficit fiscal galopante, la dimensión económica aportaba su parte a la gran crisis estructural del país.

<sup>36</sup> Dearriba, Alberto (2001:286)

<sup>37</sup> En base soportada desde 1977, por el Nuevo Régimen de Entidades Financieras. Estas medidas apuntaban a fortalecer el sector financiero privado y disminuir la presencia del Estado en el circuito financiero.

### 3.3.2. El proyecto y la dinámica sociopolítica del Gobierno Militar

Como señala Sarlo, la lógica de la dictadura buscaba la “desarticulación sistemática del tejido social”, el discurso oficial aparecía como la antítesis benevolente y necesaria frente a un estado impotente y una sociedad caótica, desorganizada y enferma. El discurso oficial del proceso aparecía encarnando un sentido de “bien” ahistórico y trascendente por oposición a un “mal” amenazante que se había irradiado por todos los poros de la sociedad. La acción del gobierno militar se sustenta en una lógica maniquea anclada en la división simplificante amigo / enemigo<sup>38</sup>. El otro era el enemigo, el individuo extraño, indisciplinado. El enemigo era la subversión que aparecía aquí y allá bajo una y otra forma, no solo en la realidad objetiva sino también los valores y modos de pensamiento..

Las **Fuerzas Armadas** organizadas en la Junta Militar se creían portadoras de una **FE** y una **capacidad** capaz de imponer un **orden** mediante el disciplinamiento de todo cuerpo social, el exterminio y anulación de los sectores más “peligrosos” y “enfermos” de la sociedad a fin de crear una **reorganización** completa, no solo de la estructura económica y las prácticas políticas, sino también de los valores culturales, las mentalidades y las sensibilidades. En el discurso del orden subyace una fe en las Fuerzas Armadas para reorganizar y remodelar toda la organización social-económica-política-cognitiva-cultural del país.

Estos elementos pueden rastrearse en la *Proclama de la Junta Militar* donde se enuncia: “Nuestro pueblo ha sufrido una nueva frustración”<sup>39</sup>, lo que está significando en parte una situación de crisis y descontento. Y continúa diciendo “Frente a un tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y en la anarquía; a la falta de capacidad de convocatoria que ha demostrado el gobierno nacional [...] a la falta de una estrategia gomal que [...] enfrentase a la subversión, [...] a la ausencia total de ejemplos éticos y morales, [...] a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía, [...] todo lo cual se traduce en una irreparable pérdida del sentido de grandeza y de fe; las Fuerzas Armadas en cumplimiento de una obligación irrenunciable han asumido la conducción del Estado.”<sup>40</sup> Aquí comenzamos a ver como opera la dicotomía Caos  $\leftrightarrow$  Orden, donde las Fuerzas Armadas aparecen como el único actor capaz de mediar entre estos dos polos dicotómicos a fin de corregir una sociedad enferma y orientarla hacia una nueva organización.

En los párrafos citados de la Proclama podemos observar que **el caos** no esta promovido solamente, aunque sí principalmente, por el fenómeno de la “subversión”, sino también por la presencia de un “estado impotente” que deja hacer y es incapaz de poner orden. Si tomamos en cuenta la lógica amigo / enemigo anteriormente mencionada, *el desorden, el caos, la subversión, el desgobierno* constituyen “el enemigo” que hay que disciplinar, aniquilar, corregir para defender “la argentinidad” y reorganizar la sociedad. Estos elementos integran lo que podemos llamar **la trinidad del mal**. Cristina Godoy y Vanina Broda hacen referencia a este proceso de un modo ilustrativo: “el discurso liberal venía aglutinando a las FF.AA. y a buena parte de la sociedad civil en torno a tres significantes sintetizadores del miedo al ‘desorden’: la subversión, actitud contestataria en cualquier ámbito; el populismo, retroalimentado por el peronismo y el ‘Estado tutelar’ y, finalmente, la indisciplina de las relaciones sociales en el interior del sector industrial. La subversión como dice O’Donell “*estaba en la sociedad, lejos del aparato estatal y de las grandes escenas de la política: en innumerables huelgas salvajes, en negociaciones mano a mano..., de salarios y condiciones de trabajo, en cantidad de comportamientos que otros sentían como insoportable insolencia, en universidades enloquecidas y en todas las palabrotas que se podían proferir a militares y burgueses aún aterrorizados por la guerrilla*”.<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Para un análisis detallado de este tema véase el trabajo de Victoria Itzcovitz (1985); *Estilo de gobierno y crisis política 1973 – 1976*, CEAL, Buenos Aires. Citado en Trinchero, Alcira en Kaufmann, C. (2003:73). “La forma amigo – enemigo deriva de la pretensión de universalidad de sus significados, que encubren en realidad, a través de una dicotomía planteada en términos políticos, una concepción valorativa que atiende fundamentalmente a sus contenidos éticos, en virtud de lo cual el “amigo” esta directamente asociado con el bien, y el “enemigo” con el mal. [...] En la medida en que el bien es siempre deseable, debe construirse en la meta perseguida por todos. De ahí que los que se alineen del lado del bien, serán los amigos; los que lo hagan del lado del mal, los enemigos... conlleva un tercer elemento... la pretensión de infalibilidad...” Itzcovitz, Victoria (1985: 13)

<sup>39</sup> Dearriba, Alberto (2001:285)

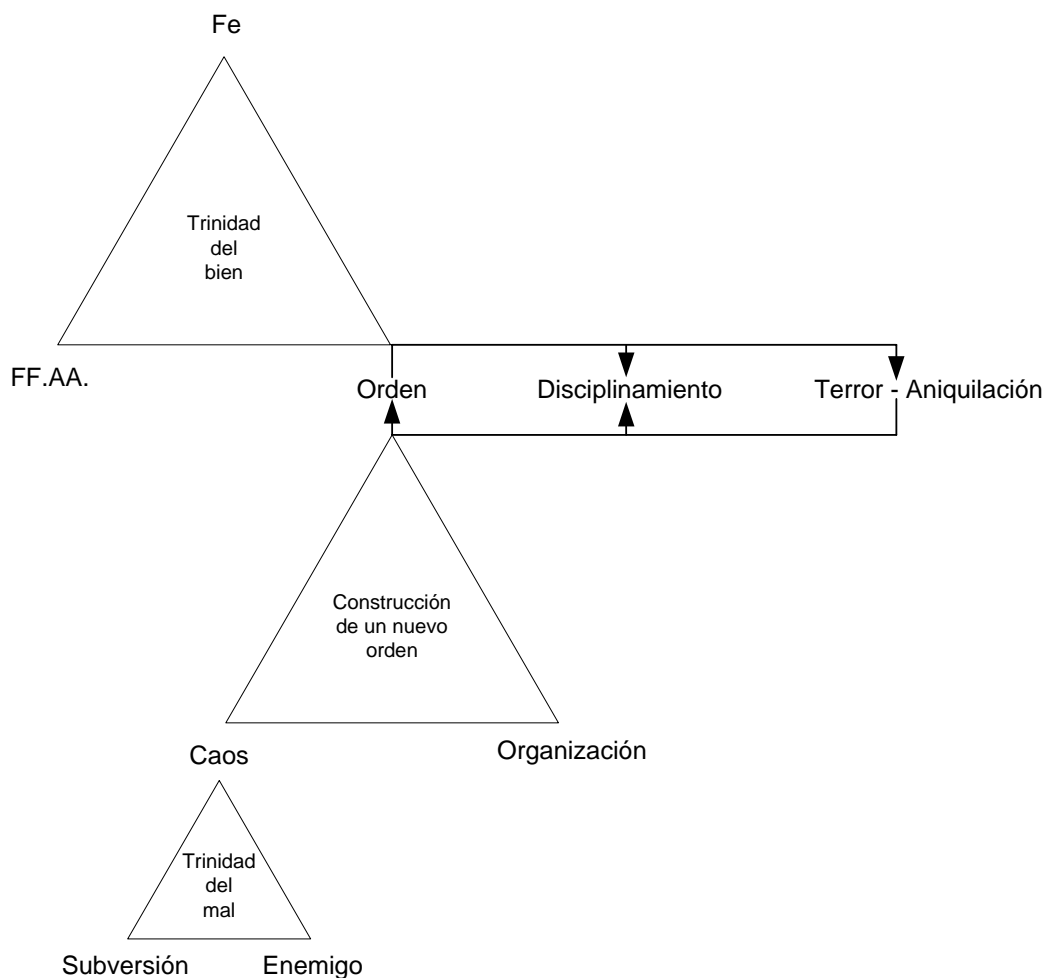
<sup>40</sup> Dearriba, Alberto (2001:285)

<sup>41</sup> Cf. O’Donell, Guillermo (1997:182)

Frente a estos elementos de desorden que se extienden por toda la sociedad civil y que encarnan la “trinidad del mal” las Fuerzas Armadas toman la decisión de “asumir la conducción del estado [...] el propósito de terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo subversivo y sólo está dirigida contra quienes han delinquido o cometidos abusos de poder” (Cuarto párrafo de la Proclama). Las Fuerzas Armadas aparecen como portadoras de una razón superior, encarnando la fe para la producción de un orden que, tomando las palabras de la Proclama “conduzcan a la grandeza de la patria”. Desde su visión ellas integran una **trinidad del bien**.

Seguimos a Quiroga cuando señala que “El concepto de autoritarismo no se agota en el ejercicio de la violencia ni en el empleo de la fuerza, sino que crea un sistema intolerante, mediocre y de obediencia que rechaza la participación social en la tomas de decisiones y en la gestión del Estado. [...] Aparece entonces como una norma de organizar el poder y la dominación social.”<sup>42</sup> Nosotros creemos que este autoritarismo pone en marcha un circuito continuo entre Orden  $\leftarrow \rightarrow$  Disciplinamiento  $\leftarrow \rightarrow$  Terror que atraviesa todo el tejido social.

Sintetizando nuestras ideas precedentes presentamos el siguiente esquema.



En este marco es desde donde tenemos que comenzar a intentar comprender las políticas estatales en el campo educativo y la transformación de la universidad argentina bajo el proceso. Como señala Prudencio García (1995), la “Subversión” es un fenómeno global que emerge en todas las esferas de la vida cotidiana y penetra los poros de la sociedad. Aparece como un ataque masivo que amenaza el corazón mismo de “el ser argentino”, y por lo tanto era necesario combatir y defenderse de ese enemigo omnicompreensivo en todos los frentes: uno de

<sup>42</sup> Citado por Kaufmann en Kaufmann, C. (2001: 93)

ellos la enseñanza en todos sus niveles, pero también la cultura, el cine, la literatura, las editoriales.<sup>43</sup> Como dice Quiroga: “El golpe de Estado al trastocar la organización institucional del Estado democrático obliga a los militares a hacerse cargo totalmente de la administración pública, ya sea a través de sus oficiales o de personal civil que se identifica con el nuevo régimen.”<sup>44</sup> Como veremos esto también sucede dentro de las instituciones educativas.

#### 3.4. ANTECEDENTES DE CENSURA, INTERVENCIÓN Y TERROR EN LAS UNIVERSIDADES: EL CASO DE COMAHUE

Sería un error histórico creer que el autoritarismo en el plano educativo fue una creación original de la Dictadura inaugurada en 1976. Más bien como señala Pedro Krotsch<sup>45</sup> “el autoritarismo en la universidad significó la intervención directa del gobierno militar a través de rectores interventores, proceso de control ideológico, político, educativo y cultural que ya había comenzado en 1975”. ¿Qué quiere decir esto? Que también es posible rastrear las prácticas autoritarias y de censura en el terreno educativo bajo un gobierno democrático, el de Isabel Perón; y que luego el autoproclamado Proceso de Reorganización Nacional exacerbaría bajo diferentes formas e intensidades mucho más crueles y violentas

El decreto 2158 del Poder Ejecutivo Nacional (30/12/1974) autoriza y pone en movimiento la intervención de la Universidad Nacional del Comahue, nombrando como interventor a Remus Tetu, perteneciente a las filas de la “*derecha peronista*”, con las atribuciones conferidas a los “rectores normalizadores” por el artículo 57 de la Ley 20654. Esta intervención se realiza en el marco de las atribuciones presidenciales que le confiere la Ley 20654. Así La Universidad del Comahue fue convertida en el laboratorio de prueba para poner en marcha la represión ideológico corporal que luego se profundizaría bajo la dictadura.

La intervención constituye un hito clave, un punto de no retorno a las medidas emprendidas en el pasado. Por una parte se cierran todas las carreras vinculadas con la formación en Ciencias Sociales, pero también se cierra la carrera de Administración Pública.<sup>46</sup> El interventor Remus trata de encarar una política de universidad regional, y procede a crear las carreras de técnicos en Minas y en Alimentación en Villa Regina y Zapala. Se inaugura un período de la más oscura y terrible represión de la historia de la universidad: abundan las detenciones de estudiantes, represiones físicas y censuras ideológicas a los docentes.

El argumento de la intervención a la universidad asegura “*que resulta imperiosa asegurar el clima de paz, orden, austeridad y trabajo que aspira a instaurar esta intervención, sin perjuicio de las mínimas remociones de personal exigidas para el cumplimiento de este fin.*”<sup>47</sup> En este marco el interventor Tetu comienza a ordenar las primeras cesantías formales de docentes y a separar del cargo a muchos miembros del personal no docente. Los excesos autoritarios de Tetu llevarán al ministro Ivannissevich a pedirle al interventor que emita una resolución a fin de reparar los abusos cometidos. Dicha resolución será una formalidad, puesto que Tetu continuara con su política de depuración, censura y vigilancia autoritaria. El argumento central expresado en los telegramas de auxiliares y docentes decía “*de parte del señor Remus Tetu, prescindiendo de los servicios a partir de la fecha. El argumento era que todo en la universidad que fuera investigación era subversivo*”<sup>48</sup>

Debemos intentar captar la trama de sentido profunda de estos hechos, intentar comprender que con la **política estatal de intervención en Comahue** se inicia un proceso que cambia no solo la fisonomía de la vida universitaria y académica sino que también y sobre todo se despliegan prácticas que comienzan a re-moldear y re-organizar los vínculos estado-universidad-sociedad-conocimiento a los que hicimos referencia, *supra* apartado 2.2.3.

<sup>43</sup> García, Prudencio (1995:471)

<sup>44</sup> Quiroga, Hugo, Estado, crisis económica y poder militar (1880 – 1981), CEAL, Buenos Aires, 1985. Citado por Kaufmann en Kaufmann, C. (2001: 93).

<sup>45</sup> Cf. Krotsch, Pedro en Revista Sociedad n°3, pag.5-25

<sup>46</sup> Cf. Alcira Trinchera en Kaufmann, C. (2003:68)

<sup>47</sup> Cf. Alcira Trinchera en Kaufmann, C. (2003:72)

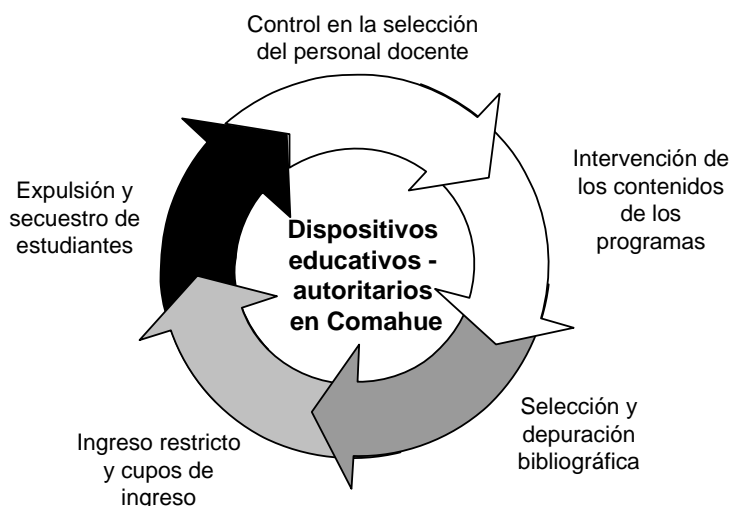
<sup>48</sup> Entrevista oral a Teresa Vega, 23-7-2002. Citada por Alcira Trinchera en Kaufmann, C (2003:73)

La concepción limitada y pobre del interventor produce una universidad mutilada, limitada y empobrecida. Se produce un deterioro y socavamiento de la *universidad científica* (véase *supra* 2.2.4 Modelos de universidad), un caída del nivel académico y de las actividades de investigación puesto que era considerada una actividad subversiva. Bajo un discurso maniqueo que opone el bien al mal, él segundo y todo lo ligado a él debía ser eliminado, separado, anulado entre ellas la investigación científica.

La intervención en Comahue permite el despliegue y organización de varios **dispositivos autoritarios educativos** cuyos objetivos eran la vigilancia, control y disciplinamiento ideológico, práctico y corporal de los docentes y alumnos. (Véase *infra* 4.5)

Este entramado de dispositivos consiste en una variedad de prácticas implementadas por la gestión interventora de Remus que crea su propia “textura normativa legitimante” al interior de la universidad; es decir las prácticas de terror y censura hallaban respaldo en las resoluciones que el mismo interventor dictaba.

En lo que refiere a la selección de docentes los criterios no se basan en la trayectoria académica sino en prácticas arbitrarias que promueve el nombramiento de personas ajenas al mundo universitario, familiares y docentes ideológicamente cercanos a la gestión interventora. Se dictan resoluciones que permiten al interventor supervisar y controlar los contenidos de los programas y reorganizar las asignaturas. Se despliegan prácticas de censura, control y depuración de la bibliografía. También en se implementan políticas de cupos de ingreso exigiendo a los alumnos la presentación de certificados de buena conducta, se residentes del ámbito regional al tiempo que la universidad mantiene el “derecho de admisión” para reorientar la matrícula. Como señala Alcira Trinchero también se “expulsan estudiantes extranjeros y se secuestran líderes estudiantiles”.<sup>49</sup>



Cuando llegan los militares a la universidad luego del golpe del 24 de marzo encontrarán que el mayor trabajo de limpieza, disciplinamiento y control ya había realizado por Tetu. Ese mismo año los militares entregan el gobierno de la universidad a los profesionales ideológicamente alineados al nuevo régimen y que garantizaban los principios políticos de la dictadura.<sup>50</sup>

Para concluir sintéticamente, si tenemos en cuenta los modelos de universidad (*Supra* 2.2.4) lo que podemos observar es que hay un quiebre y redefinición en el modelo de universidad, en sus fines y metas sociales, y en la articulación entre el Estado, la Universidad y el Conocimiento.

Si atendemos a la historia de la Universidad del Comahue vemos que surge como “necesidad del polo de desarrollo de la región del Comahue”<sup>51</sup>, y por lo tanto su modo de articulación con la sociedad y su propia

<sup>49</sup> Cf. Alcira Trinchero en Kaufmann, C. (2003:77)

<sup>50</sup> Cf. Alcira Trinchero en Kaufmann, C. (2003:69)

<sup>51</sup> Cf. Alcira Trinchero en Kaufmann, C. (2003:66-67)



organización aparecen más ligadas al modelo que hemos llamado la universidad como agente de desarrollo. Como señala Trinchero “*La idea fuerza de la universidad esta asociada al desarrollo de la producción y explotación de recursos naturales*”.

La gestión autoritaria de Remus Tetu destroza, desarticula y desorganiza este modelo de Universidad en menos de 6 meses (Entre diciembre de 1974 y mediados de 1975). Luego de su intervención asumen otros personajes de la derecha peronista (Horacio Reynoso y Alberto Dosko) encargados de reorganizar la vida académica en la universidad, pero la destrucción de la administración académica había sido profunda, vale citar el testimonio de Susana Rodríguez docente de antropología en el 76 y encomendada a la reorganización del departamento de alumnos: “*no se dictaban materias, no había currículos, en muchos casos las actas de alumnos y exámenes se habían perdido, dudaba de que fuese una universidad porque no había asignaturas que dictar*”.<sup>52</sup>

La intervención en Comahue produjo pues un quiebre y destrucción de la universidad como agente de desarrollo, desvinculando la producción del conocimiento y la investigación de la sociedad. Lo que creemos es que comienza a vertebrarse un modelo de universidad orientada al disciplinamiento y control ideológico – corporal de docentes y alumnos, con lo cual la universidad se aleja cada vez más de su rol de universidad científica para la producción y regeneración del saber. El vínculo de la tríada Universidad  $\leftarrow \rightarrow$  Docente  $\leftarrow \rightarrow$  Alumno se convierte en la unidad de un mecanismo de vigilancia y censura que luego será retomado y amplificado por el Proceso iniciado en 1976.

Para concluir queremos señalar que la sistematicidad de una política estatal en el plano educativo no depende solamente de la toma de posición del estado central, sino también de la existencia de una trama de actores en el nivel micro-institucional de la Universidad capaz de respaldar y regenerar en los extremos capilares del sistema educativo una política autoritaria de censura y represión.

### 3.5. ELEMENTOS GENERALES QUE CARACTERIZARON A LA EDUCACIÓN BAJO LA DICTADURA DE 1976

El objetivo de este apartado es el de enumerar los principales elementos que caracterizaron la educación universitaria en el período 1973 – 1983. En la siguiente parte de este trabajo (Interpretación socio-histórica de la educación universitaria) estos elementos serán retomados y reflexionados desde el ángulo de nuestro marco teórico, fundamentalmente desde las seis dimensiones de interpretación socio-histórico planteadas anteriormente. Por lo tanto esta sección tiene un carácter bisagra, ya que es el punto de articulación entre nuestro marco teórico (Parte II) y marco socio-histórico (Parte III) por una parte; y la interpretación socio-histórica de la universidad durante la dictadura que se inicia en 1976 (Parte IV).

Por lo tanto proponemos el siguiente bosquejo de caracterización general del período en relación a la universidad:<sup>53</sup>

- Dictado de leyes que aseguraban la intervención universitaria, el control y la vigilancia político – ideológica.
- Descenso de la matrícula
- Aplicación de aranceles y cupos de ingreso
- Reducción del financiamiento universitario
- Desvinculación de la política científica del ámbito universitario.
- Creación de nuevas carreras

<sup>52</sup> Entrevista a Susana Rodríguez, 14 de julio del 2002, citada por Alcira Trinchero en Kaufmann, C (2003: 80)

<sup>53</sup> Cf. Krotzsch, Pedro en Revista Sociedad n°3, pag.5-25

- Redefinición de currículums y contenidos de deferentes materias.
- Cesantía de docentes y expulsión de alumnos.
- Censura y depuración bibliográfica.
- Vigilancia político – ideológica de alumnos, docentes y personal educativo.
- Represión, secuestro y exterminio físico de alumnos, docentes y personal no docente.
- Hacia el final del régimen realización de concursos bajo condiciones de control.
- Debilitamiento del campo científico por efecto de la emigración y represión de docentes.

## PARTE IV. Interpretación socio-histórico de la educación universitaria bajo la Dictadura

### 4.1 NORMAS Y POLÍTICAS

Como lo mencionamos en la Parte II, analizar el marco y la producción normativa del período nos puede ayudar en el análisis de las intenciones o el “deber ser” pensado por las autoridades militares en materia educativa universitaria.

La ley orgánica **20.654** sancionada en 1974 creaba la urdimbre legal que permitía la intromisión del Estado Nacional en la vida académica de las universidades. Por una parte garantizaba la “libertad de cátedra”, pero al mismo tiempo dicha ley esgrimía que el docente podía ser suspendido o cesanteado en caso de que mostrase conflictos o intereses en pugna con la Nación. Por otra parte preparaba el terreno para la intervención universitaria y la designación de “rectores normalizadores”. Con lo cual el gobierno se arrogaba para sí la intromisión en la autonomía universitaria y el gobierno propio conquistado con la reforma de 1918. Cabe remarcar que esta ley es dictada durante un gobierno democrático. La lucha contra la “desorganización” y el “caos” comienza a trasladarse al interior del espacio universitario.

La Junta Militar sancionó la Ley **21.276** para el funcionamiento de las universidades, en ella se declaraba la prohibición de las actividades de proselitismo, adoctrinamiento, propaganda por parte de alumnos, docentes y personal no docente. Esta ley creaba la malla pseudo-legal auto - legitimante que auto - justificaría las medidas y excesos de la Junta. La Ley **21.260** por su parte *“autorizaba a cesar al personal de la administración pública vinculado a actividades de carácter subversivo o disociadoras”*<sup>54</sup>.

Esta malla / urdimbre legal permitió la puesta en marcha de muchas sanciones administrativo / disciplinarias a alumnos, docentes y personal no docente de Universidades de todo el país, que trajeron como consecuencia el exilio, la prisión, el tormento, la tortura, el fusilamiento, asesinato o desaparición física.<sup>55</sup>

En 1978 se sancionó la ley **21.809** que hacía oficial la política de descentralización de la educación. El objetivo aparente era “regionalizar la educación” para dinamizar la gestión educativa y evitar las trabas burocráticas. Pero la consecuencia real redundó en el desfinanciamiento de las provincias más pobres que quedaron sujetas a sus propios recursos. De este modo también se favoreció a la privatización y fragmentación del sistema educativo ampliando las brechas de desigualdad intra e inter regionales entre las instituciones educativas.<sup>56</sup>

Ya en el año 1980 se proclamó la nueva Ley Orgánica de las Universidades Nacionales (**22.207**), que tiene muchos puntos en común con la declarada durante el gobierno militar de Onganía. Básicamente asume las intenciones de articular al ambiente universitario como un aparato más del Estado (Modelo de Universidad reproductora del Estado)<sup>57</sup>, para reproducir sus valores *“la formación plena del hombre a través de la universalidad del saber, el desarrollo armonioso de su personalidad y la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación”*<sup>58</sup>. Y que sirva también para la formación de los cuadros técnicos y burocráticos *“Para cumplir con sus fines las universidades deberán (...) formar profesionales, investigadores y técnicos adecuados a las necesidades de la Nación”*<sup>59</sup>.

Los principios de control y el disciplinamiento no están ausentes en esta ley, ya que en su artículo cuarto se declaran las “prohibiciones” al sistema universitario. Entre ellas aclara que: *“Es ajena a los ámbitos universitarios toda actitud que signifique propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político, partidario o sindical como asimismo la difusión o adhesiones a concepciones políticas totalitarias o subversivas”*. Además de legitimar la persecución ideológica,

<sup>54</sup> Cf. Godoy, Cristina en Kaufmann, C (2003:37).

<sup>55</sup> Cf. Godoy, Cristina en Kaufmann, C (2003:40).

<sup>56</sup> Cf. Milman, Javier y Schmidt, Graciela (2000: 35)

<sup>57</sup> Véase supra 2.2.4

<sup>58</sup> Ley 22.207, Art. 2.

<sup>59</sup> Ley 22.207, Art. 3.

declarar en su última parte que *“Quienes ocupen cargos universitarios (...) deberán abstenerse de formular declaraciones públicas vinculadas a actividades político-partidarias o gremiales”*.

En materia organizacional-administrativa, la legislación no ahonda en prescripciones claras y precisas sobre la gestión y funcionamiento. Declara en su artículo 8 que *“Cada universidad, con sus características y necesidades, podrá adoptar para su organización académica y administrativa el sistema de Facultades, el sistema departamental o una combinación de ambas”*. En lo que respecta al Régimen de Gobierno, se mantiene el control del Poder Ejecutivo, quien designa Rectores y Decanos, además de excluir del gobierno universitario al claustro estudiantil. Por su parte, en materia económica se recuperan los principios de autarquía financiera de las universidades, declarando que *“Cada universidad contará con los siguientes recursos: a) la contribución anual del Tesoro Nacional; y b) los provenientes de su Fondo Universitario”*<sup>60</sup>. Este “Fondo” universitario puede estar comprendido, entre otros, de “Herencias, legados y donaciones” como así también de “los derechos y tasas de los servicios que presta”. Pero lo más llamativo es el inciso g) de este artículo 65, que abre la puerta al arancelamiento universitario, afirmando que puede constituir este fondo ciertos aranceles impuestos por las propias universidades.

En síntesis, en materia normativa universitaria durante el gobierno militar podemos apreciar dos etapas, una primera de control, disciplinamiento y depuración (leyes 21.276 y 21.536), y otra de «normalización y orden», que tomará las declaraciones de la ley 22.207.

## 4.2. OBJETIVOS DECLARADOS: EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

### 4.2.1. ¿Hubo una política educativa?

Ricardo Sidicaro señala con claridad lo que constituye a su entender un error común en la investigación sobre procesos políticos, sociales y culturales que consiste en “atribuir a quienes dirigen los proyectos idénticas metas a los logros por ellos alcanzados. Al adoptar esa perspectiva se pierde de vista todos los impedimentos estructurales y reacciones de los disconformes. [...] se confunde los proyectos originales de los actores con aquello que efectivamente lograron.”<sup>61</sup>.

Nosotros buscamos ser concientes de este peligro, por eso nuestra reflexión no se orienta hacia la evaluación del desempeño real de las políticas educativas autoritarias, ya que esto supondría un estudio comparativo capaz de contrastar las metas con los resultados, o mejor dicho la totalidad de los procesos históricos en el campo educativo. Para una aproximación al estado del sistema educativo heredado en 1983 remitimos a la obra de Braslavsky (1985).

Más bien apuntamos a echar luz sobre los objetivos declarados por el gobierno militar y la trama ideológica - pedagógica de los discursos de los principales actores políticos del gobierno. En lo que refiere a los “impedimentos estructurales y reacciones de los disconformes” señalados por Sidicaro haremos unas breves reflexiones más adelante (Véase *infra* 4.5 y al final de la sección 4.6).

¿Cómo debemos pensar e intentar conceptualizar el discurso oficial y los objetivos declarados de la política estatal en el campo educativo? ¿Puede hablarse de un proyecto educativo autoritario, sistemáticamente organizado, sostenido por un discurso oficial y controlado e implementado desde y por el Estado? ¿O más bien habría que referirse a políticas estatales azarosas y circunstanciales, acciones y prácticas asistemáticas que sólo buscaban la destrucción de la educación existente?

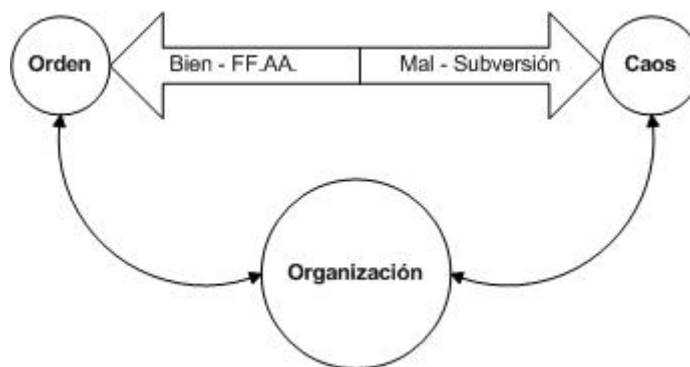
Debemos ser cautos con nuestra reflexión y evitar caer en esquemas simplificantes que nos lleven a pensar que el autoritarismo educativo solo consistió en violencia física y aniquilamiento de lo existente. Al respecto Carolina Kaufmann llama la atención a través de una cita crítica a Roberto Cossa en un artículo publicado en el

<sup>60</sup> Ley 22.207. Art. 64

<sup>61</sup> Sidicaro, Ricardo en Quiroga, H y Tcach, C (1996:9)

diario Clarín: “*la dictadura no se planteó una política cultural más allá del terror*”<sup>62</sup> Nosotros podemos decir que éste es un pensamiento unidimensional que presupone una relación lineal y unidireccional que podemos plantear del siguiente modo: Dictadura → Terror → Violencia → Destrucción. Si tenemos en cuenta la reflexión presentada cuando tratamos la dinámica sociopolítica del gobierno militar (*Supra* 3.3.2), podemos interpretar desde la óptica del discurso simplificante que estamos debatiendo, que las FF.AA. eran simplemente creadoras de un orden a través de la destrucción / exterminio de lo que hemos llamado trinidad del mal, es decir por la eliminación del caos – la subversión – el enemigo interno. Este discurso reductor ignora la dimensión de “la organización” que presentamos en nuestra tríada Orden ↔ Caos ↔ Organización. Recordemos las palabras de Videla cuando habla de la subversión: “*no es solamente la manifestación objetiva de un grupo armado. La subversión es un fenómeno bastante más complejo, profundo, global, donde están justamente en juego los valores subvertidos*”<sup>63</sup> Como dice Sidicaro “Definidos los objetivos del gobierno militar en estos términos, queda claro que más allá de sus funciones inmediatas, este apuntaba a encarar una transformación en profundidad del funcionamiento del sistema político y de los comportamientos del conjunto de la población. [...] El rol decisivo para alcanzar las ambiciosas metas buscadas se localizaba en una acción estatal que tomara distancia de la sociedad”<sup>64</sup>

Como vemos lo que se propone la Junta no es solo destrucción – aniquilación, el proceso histórico no se resume en la lógica amigo / enemigo, en la sustitución del orden por el caos, sino más bien una dialógica, una concurrencia, un ida y vuelta entre el orden y el caos, desde donde emerge la organización, o al menos el proyecto declarado de producir una transformación más profunda, una reorganización no solo de la estructura socioeconómica sino también del pensamiento y comportamiento social. Es por ello que el campo educativo no puede concebirse como simple destrucción. Nuevamente nos permitimos citar las nefastas palabras de Videla: “*Un Estado ordenado nos permitirá dotar a la Nación del instrumento capaz de impulsar una profunda tarea de transformación*”<sup>65</sup>



Quienes dicen que no hubo política educativa y que sólo se buscó la destrucción de lo existente, no dicen bien. Caen una visión ingenua. Adrián Gottfried en su tesis de licenciatura señala que “Durante el proceso la nota saliente no fue la consolidación de un proyecto educativo sino la destrucción de determinadas pautas curriculares por sobre la construcción de un nuevo orden hegemónico.”<sup>66</sup> Creemos que esta equivocado. Si concebimos la noción de proyecto educativo en un sentido amplio y complejo, y contemplamos las relaciones entre las tomas de posición del estado y los procesos micro-institucionales, (Véase por ejemplo *infra* 4.6) podemos decir todo lo contrario.

En el ámbito de la universidad los objetivos declarados explícitamente del Gobierno Militar eran: 1) La erradicación de la subversión política e ideológica en las universidades y 2) La normalización de la actividad

<sup>62</sup> R. Cossa “Las grietas en el muro”, Clarín, Buenos Aires, 29/03/98, Segunda Sección, pág 20. Una perspectiva crítica que dista de esta interpretación puede encontrarse en la obra colectiva compilada por Sosnowski, S. (1988) Represión y reconstrucción de una cultura, el caso argentino. Eudeba. Buenos Aires. Citado en Kaufmann, C (2001:46, Nota 43)

<sup>63</sup> Discurso citado por Sidicaro, Ricardo en Quiroga, H y Tcach, C (1996:13)

<sup>64</sup> Sidicaro, Ricardo en Quiroga, H y Tcach, C (1996:13)

<sup>65</sup> Discurso citado por Sidicaro, Ricardo en Quiroga, H y Tcach, C (1996:13)

<sup>66</sup> Gottfried, Adrián (1985)

académica.<sup>67</sup> En un sentido amplio podemos decir que la política educativa y cultural de la Dictadura apelaba a la retórica del “peligro de la disolución nacional”, la “pérdida de los valores cristianos” y la “desintegración de las instituciones de la República”<sup>68</sup>

Coincidimos con la argumentación de Javier Milman y Graciela Schmidt quienes en su tesis de licenciatura plantean que “entre los objetivos que se planteó la dictadura, buscó desarrollar una educación integral que permitiera controlar la conducta para llevarla hacia un destino trascendente. Esto se lograría a través de los valores morales de la tradición cristiana y la revalorización de la identidad nacional. Entre los diversos objetivos que el gobierno se planteó se puede destacar el refuerzo de las instituciones nacionales y la cultura, la Seguridad, la Defensa de la ley el orden”<sup>69</sup>

Por lo tanto podemos concluir que si hay una política estatal en el campo de la educación y la cultura que no consistía en la mera destrucción, como dice Godoy y Broda citando a Liliana Moreno: es importante la “dimensión que le daba la dictadura militar a la producción cultural sustitutiva para reemplazar lo que sacaban. No era sólo prohibir o destruir acervo cultural, sino que también se invertía mucho dinero y mucho intelecto en producir los contenidos que iban a formar a nuestras futuras elites”<sup>70</sup>

#### 4.2.2. El discurso oficial: la gestión de Bruera y Llerena Amadeo

Podemos encontrar dos grandes momentos del discurso educativo oficial, el primero corresponde a la gestión del ministro Bruera, el segundo a la de Llerena Amadeo.

**Bruera** intentó definir un sustento teórico que le diera las bases para el programa político de acción educativa,<sup>71</sup> su discurso se sustentaba en las teorías de la pedagogía institucional y el personalismo desde donde reivindicaba la libertad, la creatividad y la participación. Sin embargo podemos observar una brecha entre sus postulados teóricos y las demandas prácticas de su gestión política, ya que se planteaba una distancia entre lo enunciado desde la teoría y la necesidad del orden y disciplina. De este modo Bruera intento reducir y conciliar estos dos elementos argumentando que: “la política que se ejecutará responde a los requerimientos y necesidades del país, con propósitos pluralistas de apertura y participación, pero en función de las actuales circunstancias y de los mismos propósitos tendrá primacía inmediata la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina” (Clarín, 14/4/76). Vemos pues que el orden y la disciplina se convierten en pre requisitos de su pedagogía de la libertad y creatividad.

Para Bruera el fin de la educación estaba ligado a un más allá trascendente vinculados con los valores de la moral cristiana de la tradición nacional. La educación debía formar de modo integral y permanente hombres guiados por ese destino trascendente pero con una capacidad crítica, creadora y transformadora de la sociedad.

La política de Bruera se basa en un pensamiento tecnocrático<sup>72</sup> que busca desarrollar una pedagogía asocial, ahistórica e individualista.<sup>73</sup> En este marco recobra importancia la familia que desempeña un rol clave como “célula básica de la sociedad” y debía convertirse en el educador más importante.

Si para Bruera el orden es un pre-requisito para el ministro **Llerena Amadeo** el orden se convierte en un fin en sí mismo. De este modo “la redefinición del autoritarismo pedagógico unida a la postura católica dio como resultado una búsqueda para evitar la secularización de la enseñanza”<sup>74</sup> Comenzamos a ver a partir de esta gestión un mayor isoformismo entre la política educativa y el carácter excluyente de un estado autoritario. El fin

<sup>67</sup> Cf. Perez Lindo (1985: 176)

<sup>68</sup> Milman, Javier y Schmidt, Graciela (2000: 33)

<sup>69</sup> Milman, Javier y Schmidt, Graciela (2000: 33)

<sup>70</sup> Liliana Moreno, “Papeles sobre la cultura de la oscuridad”, Clarín, Buenos Aires, 18 de noviembre de 2001. Citado por Godoy y Broda en Kaufmann, C. (2003:60)

<sup>71</sup> Braslavsky, C. en Tedesco, J. C. (1985: 28)

<sup>72</sup> Braslavsky, C. en Tedesco, J. C. (1985: 30)

<sup>73</sup> Milman, Javier y Schmidt, Graciela (2000: 40)

<sup>74</sup> Milman, Javier y Schmidt, Graciela (2000: 41)

de la educación era la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, se habían borrado todas las referencias a los elementos creativos y transformadores de la gestión anterior. El objetivo último de la acción educacional era la “restauración de las jerarquías,”<sup>75</sup> la familia aparecía como el agente natural y primario de la educación, y el estado se retiraba para cumplir una función subsidiaria. La educación se transformó “en una cosa privada, en un problema de particulares.”<sup>76</sup> Así las instituciones educativas dejaron de ser las responsables de todo el proceso de aprendizaje, transfiriendo parte de esta responsabilidad a los padres.

Podemos concluir con una cita del discurso de clausura pronunciado por el Ministro, en carácter de presidente de la VIII Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación, allí enunciaba: “ni se dictó nuestra constitución sino sobre sangre y dolor, ni se conquistó el desierto con los recursos sobrantes de las arcas nacionales... Tampoco vamos a reorganizar la Nación sino sobre la sangre, el dolor, la estrechez económica, la incompreensión del exterior”<sup>77</sup>

#### 4.2.3. El discurso oficial: y la pedagogía autoritaria

Más allá de las diferencias entre los discursos de ambos Ministros podemos encontrar elementos comunes que nos permiten hablar de una **pedagogía autoritaria**, sin embargo sería un error concebir esta pedagogía autoritaria como una creación original de la Dictadura del 76, más bien como señala Kaufmann la pedagogía autoritaria argentina ha tenido una lenta y progresiva gestación en la últimas décadas.

La pregunta que debemos realizarnos es ¿cuáles son las implicancias de este discurso oficial autoritario en el campo de la pedagogía y la educación? Podemos decir que la característica que liga y dota un sentido común a los discursos oficiales de las diferentes gestiones ministeriales es la postulación de una **unicidad pedagógica**, es decir la admisión de una única pedagogía viable que buscaba la homogeneización de saberes y prácticas.<sup>78</sup> Tras esta unicidad se encontraba la búsqueda del orden, la mejora de técnicas de control y vigilancia, el intento de disciplinar los cuerpos y la puesta en marcha de prácticas intolerantes; y también la exigencia de una absoluta obediencia que limitaba e impedía la autonomía y prácticas individuales.

Como señala Doval y Kaufmann, esta **pedagogía estatal dominante** adquiere rasgos y regularidades permanentes que nutren y se irrigan en los diferentes ámbitos académicos:

- La creación de un nuevo orden educativo
- La búsqueda de un pensamiento pedagógico que exprese la verdadera esencia de la argentinidad.
- Una concepción escencialista, estática, inmóvil, primigenia y sustancial de la identidad nacional que debía ser defendida a ultranza.

Bajo la dictadura militar iniciada en 1976 esta **pedagogía estatal dominante** converge y se nutre con una **pedagogía de los valores y del esfuerzo**, con una clara “intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria”<sup>79</sup>

En este marco el discurso y los objetivos oficiales de la Dictadura no se limitaron sólo a delinear una concepción general de la función de la educación, sino también a estipular un “deber ser” trascendente, ahistórico y universal del educando y educador. El maestro es “el ser capaz de iluminar desde adentro y promover las capacidades, aptitudes y habilidades de los educandos en el camino de su personalización. Él es también el ser capaz de asumir una pedagogía de los valores que rechaza la ingerencia de cualquier teoría, técnica, o metodología que atente contra nuestras tradiciones culturales y educativas”<sup>80</sup>

<sup>75</sup> Braslavsky, C. en Tedesco, J. C. (1985: 31)

<sup>76</sup> Gottfried, Adirán (1985)

<sup>77</sup> Cf. Doval, D. y Kaufmann, C. (1999:25-26)

<sup>78</sup> Cf. Doval, D. y Kaufmann, C. (1999:25-19)

<sup>79</sup> Cf. Doval, D. y Kaufmann, C. (1999:25-22)

<sup>80</sup> Cf. Doval, D. y Kaufmann, C. (1999:24)

Bajo este entramado de una pedagogía autoritaria, personalista, perenne se intentó también **reformar a los reformadores**, es decir educar a los docentes, profesores, maestros bajo una concepción de verdades absolutas e indiscutibles nutridas de un discurso espiritualista cristiano donde la “libertad” era recibida como un regalo de la Providencia, al mismo tiempo que esa misma libertad implicaba violencia y esfuerzo (pedagogía de los valores).<sup>81</sup>

En base a estas reflexiones cobra relevancia la “trastoción” operada sobre los programas de Pedagogía, donde se implanta una metafísica de la educación, una teleología educativa que buscaba articular la lógica tecnocrática con un espiritualismo trascendente arraigado en los valores del integrismo católico.

El circuito Orden  $\leftrightarrow$  Vigilancia  $\leftrightarrow$  Terror que busca producir una transformación profunda de la sociedad también se extiende al ámbito pedagógico en un intento por reformar / reorganizar el pensamiento de quienes iban a educar a las nuevas generaciones de jóvenes. La idea subyacente de este proyecto es la de crear una “nueva mentalidad del ser argentino sostenida por una verdadera esencia trascendental e inmutable de la verdad y la argentinidad”

#### 4.3. PRINCIPALES ACTORES

La presencia y la influencia de los grupos católicos en Argentina, sobre todo en materia educativa tiene una gran importancia para nuestro análisis. Como lo mencionáramos brevemente en la Parte III, por ejemplo estos grupos hicieron notar su presencia en los episodios de la famosa lucha “laica-libre” en la que propiciaban la libertad de constituir y organizar sus propias casas de estudios, y de dotar a sus títulos y diplomas con el mismo status legal que aquellos expedidos por las universidades públicas.

Durante el gobierno de Frondizi se declaró la ley 14.557 o “Ley Domingorena” que autoriza la creación de universidades privadas, en gran medida como consecuencia de la presión ejercida por los grupos católicos. Con el objetivo declarado de “garantizar la libertad de enseñanza” se camuflan las reales intenciones: compensar la vasta presencia de sectores de la izquierda en las universidades nacionales. Esta medida podría interpretarse como un claro avance de la Iglesia, y de sus sectores afines, como actor social de relevancia en el marco de una crisis del Estado por mantener el monopolio en la educación superior.

La expansión de las universidades privadas trajo consecuencias positivas en el sentido de actuar como compensadoras de las condiciones excluyentes de las universidades públicas, ya sea por afinidades ideológicas o por proximidad geográfica. En consecuencia, se generó una nueva corriente de instituciones de variada diversidad ideológica capaz de albergar a estudiantes que se verían marginados de la educación pública. No obstante, durante el período 1976-1983, donde se sentaron las condiciones para un desmantelamiento y control represivo de las universidades públicas, las universidades privadas redefinieron sus roles tornándose funcionales al régimen militar, sobre todo aquellas de orientación católica.

##### 4.3.1. El rol de la Iglesia durante el Proceso de Reorganización Nacional

Siguiendo la obra de Rubén Dri, *Iglesia y Dominación*<sup>82</sup>, podemos ver cuál fue el grado de involucramiento de la Iglesia Católica con el gobierno militar, y también las dinámicas de su movimiento –y de sus posiciones– durante el período. Aunque no es nuestro propósito ahondar en este estudio, que creemos merece la atención de un trabajo pormenorizado e individual, nos interesa rescatar las posiciones del teólogo y fundador de la Universidad Católica Argentina (UCA) Monseñor Octavio Derisi. Procuraremos identificar sus posiciones en los grupos eclesíasticos para luego, a partir de su obra *Naturaleza y Vida de la Universidad*<sup>83</sup> analizar sus posiciones respecto a la educación universitaria.

<sup>81</sup> Kaufmann, Carolina, en *Perspectiva Educativa* n° 16, (1997)

<sup>82</sup> Dri, Rubén (1987)

<sup>83</sup> Derisi, Octavio (1969) Buenos Aires, Editorial El Derecho.



Perteneciente, junto a Collino, Tórtolo y Aramburu entre otros al sector de la derecha eclesiástica Monseñor Derisi fue uno de los principales referentes en el ámbito católico que saludaron la irrupción de la Junta Militar en el poder. De todos modos, y a diferencia de muchos de sus compañeros de fe, la participación de Derisi en el grupo de la derecha hegemónica, según Dri estuvo predominantemente asociada al período de *hegemonía de los cruzados*, es decir desde 1976 a 1978 para luego dejar de gravitar con influencia en el grupo.

De todos modos, algunas de sus declaraciones sobre las violaciones a los derechos humanos en manos de las fuerzas militares dejan claramente en evidencia su posición al respecto del Proceso militar. Al respecto de la visita de la Comisión Interamericana sobre los Derechos del Hombre (CIDH) en 1979 declaró: “Creo que no debería haber venido (...) el gobierno con una gran generosidad la ha aceptado. Por eso yo también la respeto, pero no tenía por qué una comisión extranjera venir a tomarnos examen. Creo que en este momento el gobierno lo está haciendo bien y no era necesario todo esto. Pero en fin, ya que ha venido pido a Dios que sean objetivos y no se dejen influenciar por aquella gente que ha creado este problema en la Argentina: las familias de aquellos guerrilleros que mataron, secuestraron y robaron”<sup>84</sup>. Un año atrás, en Agosto de 1978 había agradecido “a Dios y al Ejército” por la terminación de las guerrillas de izquierda y derecha.

#### 4.3.2. Derisi y la naturaleza y vida de la universidad

Para poder elucidar la visión de Derisi, y transitivamente de su grupo de afinidad en el clero católico, destacaremos algunos pasajes de su libro *La naturaleza y vida de la Universidad*, donde se plasman muchas de las ideas al respecto de la organización de la universidad y el rol de los estudiantes y docentes en ella.

Sobre el fin de la universidad aclara: “*El fin de la universidad es eminentemente teórico o especulativo (...) lo que interesa a la universidad es directamente es la de-velación del ser o verdad oculta de la realidad (...) que culmina en la Primera Causa o Verdad infinita de Dios*”<sup>85</sup>. Sobre la formación de los estudiantes: “*La universidad como tal forma al hombre y al cristiano. Tal formación humanista-cristiana es el fundamento indispensable de la formación especializada en las distintas escuelas*”.

Sobre las actividades para-universitarias es terminante: “*Hay actividades, como la política y la económica que no sólo no pertenecen, sino que ni siquiera se avienen, y hasta atentan contra la vida propia de la universidad porque tienden a enturbiar el clima y hasta a alejar a profesores y alumnos de su tarea propia, cuando no a deformarla y desplazarla enteramente*”. Este pensamiento anula el carácter político del desarrollo y el pensamiento universitario, restringiéndose a la búsqueda (como si existiera) de la verdad que ha de ser de-velada.

También acuerda Derisi con la guía y tutela de la investigación y producción científica por parte del Estado o la organización que sostenga la universidad afirmando que “*tampoco sería contra la libertad académica de la universidad que los fundadores o sostenedores de la misma (...) quisieran dar a su universidad un determinado ámbito de estudio. Mas aún (...) podrían dar ellos una determinada orientación e impedir otras, (...) con tal de no contrariar el orden moral y jurídico o el bien general de la Nación*”.

Finalmente, en cuanto al rol del estudiante señala que “*El alumno no tiene derecho a cátedra propiamente dicha, porque su vocación en la universidad no es precisamente la de enseñar. (...) En la universidad no tiene derecho a erigirse en maestro, porque su calidad de alumno sólo le da derecho a aprender (...) bajo la dirección de sus maestros*”. Negando así la posibilidad de un bucle enseñanza-aprendizaje más complejo y más flexible con la comunidad universitaria.

El discurso pedagógico de Derisi significó, para muchas corrientes católicas, la norma a seguir en materia de organización y estructuración del espacio pedagógico universitario.

#### 4.3.3 Los grupos académicos:

<sup>84</sup> La Razón, Buenos Aires, 12/09/79.

<sup>85</sup> Derisi, Octavio (1969:20 y ss.)

La acción del gobierno militar en el sistema educativo no hubiese sido viable sin no se hubiese contado con el apoyo y la colaboración de grupos académicos que participen en la implementación, organización y reproducción de una trama educativo autoritaria al interior de cada universidad. La militarización del sistema educativo no se explica por la presencia de interventores militares en el gobierno de las facultades, sino que es necesario mirar los grupos académicos que constituyen la urdimbre capilar que viabilizaron todo el haz de dispositivos autoritarios: censura / violencia bibliográfica, cesantía, persecución, detención y exterminio de docentes y alumnos, redefinición de programas, cambio de la organización curricular de las materias, etc.

La penetración en el tejido universitario de *valores militares* (orden, disciplina, obediencia, jerarquía, patriotismo, sacrificio) junto con *valores profesionales* debe entenderse también como parte del proceso de militarización universitaria dinamizado capilaramente por lo que hemos llamado los “grupos académicos”.

Como señala Quiroga: “El golpe de estado al trastocar la organización institucional del Estado democrático obliga a los militares a hacerse cargo totalmente de la administración pública”<sup>86</sup>, esto también sucede en el ámbito universitario, por lo que esta tarea no puede ser viable sin la participación de docentes y personal administrativo ideológicamente vinculado al discurso y la pedagogía autoritaria oficial.

Estos grupos se encontraban generalmente ligados al integrismo católico y convergieron integrando “comisiones asesoras” de la dictadura, participando en la redefinición y reelaboración de los programas de diferentes asignaturas cuyos contenidos eran juzgados como inapropiados y subversivos. Generalmente los mismos miembros de dichos grupos pasaban a ocupar los cargos docentes de los profesores expulsados o cesanteados. También las comisiones asesoras cumplieron funciones en las tareas de biblioteca a fin de seleccionar / depurar el material bibliográfico que debía salir de circulación. Como veremos en el apartado 4.5.2 estas comisiones formaron parte de la malla reticular de censura y vigilancia.

Así se van conformando al interior de la universidad grupos académicos hegemónicos encargados de asesorar a las autoridades universitarias, “alineados ideológicamente con el régimen y [...] desplegando una dinámica cooperativa interna que llevaría a sostener vínculos de participación activa, lealtad y solidaridad entre los mismos”<sup>87</sup>

Los grupos académicos tenían “creencias compartidas, objetivos comunes, defendían los intereses de grupo y participaban en la coordinación y ejecución de acciones”<sup>88</sup> al interior de la universidad. Y ellos mismos fueron agentes vitales para el reordenamiento y reconstrucción universitaria ya que asumieron y desempeñaron tareas de coordinación, control, asesoramiento, supervisión, y se convirtieron en ejecutores e inspiradores de la política académica militarizada, así como también partícipes de los dispositivos de control.”<sup>89</sup>

Creemos que es necesario historizar la experiencia de cada universidad para saber como funcionaron realmente estos grupos académicos, parte de esta investigación ha sido comenzada por el magnífico trabajo pionero encabezado por Kaufmann y su equipo de investigación.

#### 4.4. OBSTÁCULOS / REACCIÓN

En esta parte intentaremos poner en relieve las reacciones de los grupos intelectuales y del ambiente universitario en general a los intentos totalizadores y de control del gobierno militar. No sólo estas fueron declaradas en el ambiente interno, sino también en el exterior. Numerosas asociaciones e intelectuales extranjeros denunciaron, y se manifestaron en solidaridad con la situación de los intelectuales en Argentina durante el último gobierno militar.

<sup>86</sup> Quiroga, H. Estado, crisis económica y poder militar (1880 – 1981), CEAL, Buenos Aires, 1985. Citado por Kaufmann, C. (2001:93)

<sup>87</sup> Kaufmann, C. (2001:110)

<sup>88</sup> Kaufmann, C. (2001:113)

<sup>89</sup> Kaufmann, C. (2001:111)

Numerosos actores y grupos sociales tomaron la responsabilidad de emprender, de diferentes modos y estrategias, las acciones de resistencia a las políticas de terror y cercenamiento del Proceso Militar. Sectores obreros, sindicales, religiosos, organizaciones de base, entre otras formaron parte de los «movimientos de resistencia». Desde ya, y esto es lo que queremos demostrar en este punto, también tuvieron gran importancia las acciones y actividades de los sectores intelectuales y profesionales universitarios. Éstas actividades (consideradas subversivas del orden público para las autoridades militares) tuvieron como consecuencia que el aparato represivo del Estado enfocara a este “segmento” como uno de los principales «focos subversivos» por los organismos de inteligencia militares.

Tomando como referencia datos obtenidos en 1984 por la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) que plasmó en un informe, entre los ciudadanos “desaparecidos” se podía prever la siguiente proporción teniendo en cuenta su ocupación/actividad social:

Ocupación/Actividad social	Proporción
Obreros	30.2%
Estudiantes	21.0%
Empleados	17.9%
Profesionales	10.9%
Docentes	5.7%
Autónomos/Varios	5.0%
Amas de casa	3.8%
Personal subalterno de las FF.AA y seguridad	2.5%
Periodistas	1.6%
Actores y artistas	1.3%
Religiosos	0.3%
<i>Fuente: Perez Lindo (1984:177)</i>	

Si sumamos conjuntamente a los grupos de estudiantes, profesionales, docentes y periodistas podemos ver que efectivamente, gran parte del aparato del terror se vio caer sobre sectores intelectuales, que formarían un 40% de las víctimas de la represión ilegal. Este es un índice del terror físico, pero también debemos considerar a aquellos grupos vinculados con el quehacer universitario e intelectual que sufrieron cesantías, amenazas y marginación. Muchos de ellos no tuvieron más alternativa que la emigración y salida del país, configurando así un escenario de fuga de científicos e investigadores hacia el exterior. Todos estos sucesos no tardaron en llegar al exterior, desde donde también varias organizaciones científicas y revistas académicas protestaron y denunciaron los abusos en Argentina<sup>90</sup>.

Toda esta configuración de control y terror, además de llegar a los casos de muerte y exilio, funcionó además como un mecanismo de inhibiciones y auto-disciplinamiento para intelectuales e investigadores que se quedaron en el país. En este sentido, podemos decir que se fue tejiendo cierta restricción a la **democracia cognitiva** propia de los seres humanos. Se conoce lo que se puede y se permite conocer en el marco de lo que el gobierno militar cree conveniente que se conozca. Las consecuencias inmediatas fueron la anulación del

<sup>90</sup> American Association for Advancement of Science, Nature, Science, Le Monde, The New York Times, La Recherche. Entre otras. Véase Pérez Lindo (1984:179)

pensamiento crítico y creativo. Las alternativas presentes entonces son o bien acatar el disciplinamiento o resistir en la clandestinidad, a costa de correr riesgos de persecuciones y amenazas.

#### 4.5. DISPOSITIVOS AUTORITARIOS

##### 4.5.1 Control – vigilancia bibliográfica:

La violencia autoritaria no sólo debemos entenderla en el sentido más crudo y cruel: el de la tortura, muerte y desaparición física; sino también como una práctica impulsada y salvaguardada por un régimen que buscaba regular “el poder de la palabra”, es decir desplegar algún modo de control sobre lo que podía o no podía ser dicho, sobre el conocimiento pertinente y “verdadero” que podía circular válidamente por la sociedad sobre la cuál se estaba operando (en el sentido médico del término). Esta tarea de regulación y control de los discursos sociales se extiende no solo a las prácticas orales sino también a los discursos escritos. Tras los sentidos / significados válidos que podían circular en los discursos permitidos se hallaba el respaldo del terror de estado: el miedo y la vigilancia marcaban los límites de lo que podía ser dicho, leído o escrito. Quién trasgredía esos límites se enfrentaba con la tortura, la prisión o la misma muerte.

Es desde esta óptica donde debemos comenzar a pensar los diferentes procesos que se despliegan bajo la Dictadura con fines de regular / controlar / vigilar / destruir / anular el material bibliográfico que podía o no ser leído.

El modo en que la Dictadura dinamizó este proceso de regulación no se basó en la creación de un organismo estatal central capaz de monitorear y observar toda la producción y circulación bibliográfica, como si fue el caso de los gobiernos totalitarios europeos.<sup>91</sup> ¿Puede decirse entonces que hubo una ausencia de **políticas estatales** en terreno bibliográfico o qué estas políticas fueron acciones autoritarias azarosas y asistemáticas que simplemente buscaban anular y quitar de circulación ciertos discursos? Nosotros creemos poder afirmar que existió una **política estatal de control / vigilancia bibliográfica** aunque dicha política no fue implementada y controlada en y por el estado. Más bien el estado permitió crear el marco donde se iban a desarrollar un conjunto de prácticas de censura de libros. No siempre fue el gobierno militar quién intervino directamente en estos controles, sino más bien la relación del actor estatal con una pluralidad de actores en diferentes niveles y ámbitos que permitieron crear una **organización reticular** de censura y violencia bibliográfica.

La investigación llevada adelante por Cristian Godoy y Viviana Broda, integrantes del equipo coordinado por Carolina Kaufmann, nos parece de un valor superlativo. Las autoras señalan que esta organización reticular operó “en este sentido a través de consultores de bibliografía que atendían ‘recomendaciones’ provenientes de franjas de la sociedad interesadas en destruir las libertades intelectuales”<sup>92</sup>.

Las autoras identifican y sistematizan dos patrones de control bibliográfico: uno a través de la censura (negación, disciplinamiento, prohibición), otro a través de circuitos de violencia (quema, desaparición, destrucción de material).

**La desaparición** de libros se llevo a cabo a través de la baja y la transferencia de material bibliográfico desde las bibliotecas universitarias. Para ello en varias universidades (UTN, por ejemplo) funcionaron comisiones especiales de bibliotecarios cuyo fin era detectar las publicaciones y clasificarlas, por otro lado el personal docente, ideológicamente vinculado al régimen militar, integraba comisiones a fin de observar el material tendencioso; luego de lo cuál se procedía a retirarlo del circuito de circulación. Generalmente estas prácticas estaban amparadas por resoluciones del gobierno interventor en la facultad en donde se esgrimían argumentos de que el material sería retirado por “desuso”, “poca consulta” o “deterioro”. Los títulos transferidos / separados /

<sup>91</sup> Cf. Godoy, Cristina en Kaufmann, C (2003:50).

<sup>92</sup> Cf. Godoy, Cristina en Kaufmann, C (2003:50).

trasladados desaparecían de las salas de las bibliotecas y las investigaciones recientes muestran que nunca más fueron recuperados.

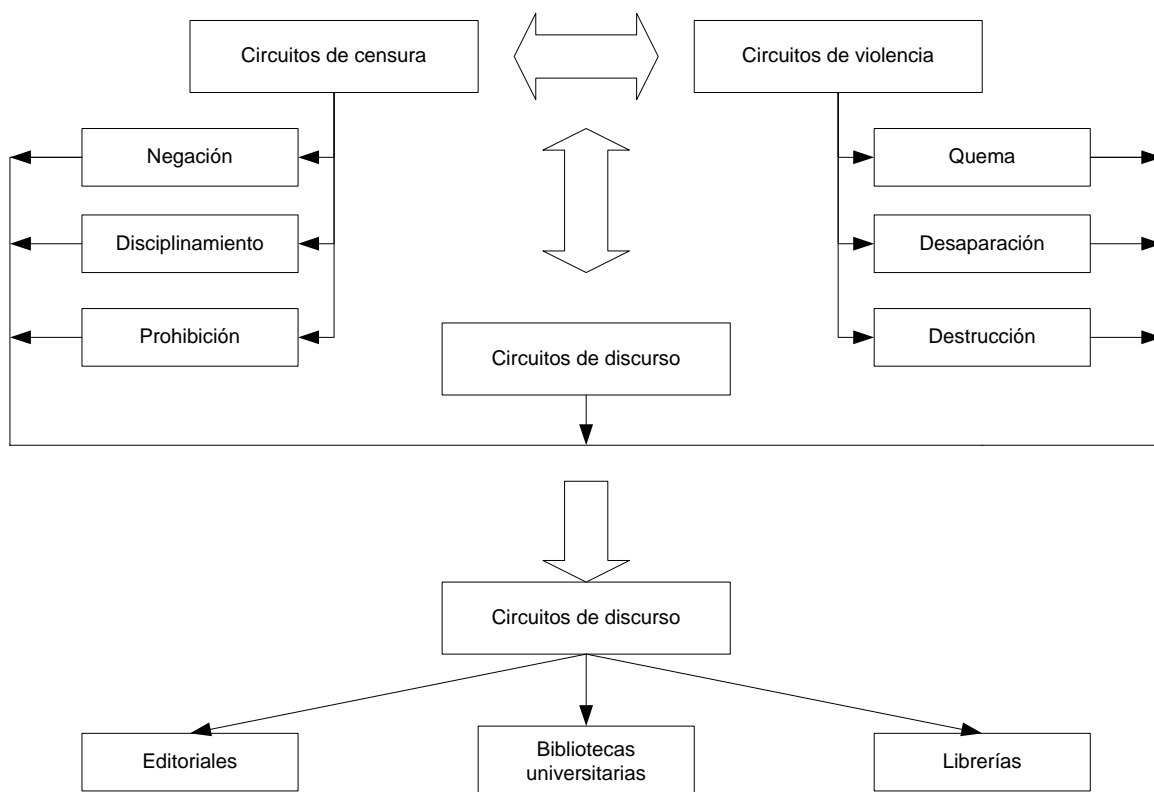
**La quema de libros** también fue frecuente, aunque más que nada al comienzo del proceso, ya que el “acto de incineramiento” tenía el valor simbólico de demostrar poder y autoridad. A medida que la Dictadura se fue afianzando las prácticas de depuración-control-vigilancia se hicieron más sutiles y ocultas. La Universidad Nacional de Córdoba cuyo delegado interventor era el militar “Teniente Primero Manuel Carmelo Barceló” labró un acta y dispuso la quema de 29 títulos en presencia de testigos. En otras ocasiones los libros a incinerar eran enviados a Buenos Aires. En Rosario la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil fue arrasada y fueron quemados más de 80.000 libros. Otra práctica frecuente fue la **destrucción** de libros considerados inadecuados, ideológicamente peligrosos, ligados al marxismo y considerados semillas de la subversión.

La violencia / censura bibliográfica no operó solo sobre el material textual, también se buscó en algunos casos el **“disciplinamiento corporal”** de quienes concurrían a la biblioteca. Godoy y Broda señalan que en la Facultad de Filosofía de la UNR existían reglamentos que regulaban el comportamiento de los lectores. Podemos decir que el lector de la biblioteca estaba doblemente vigilado: primero porque se controlaba el material que podía leer, segundo porque se vigilaba su mismo comportamiento en el “espacio público” de la biblioteca.

**Las políticas de prohibición** se dirigieron fundamentalmente a las editoriales y librerías, generalmente a través de Decretos del Poder Ejecutivo Nacional.

Sintetizando estas prácticas de vigilancia / censura podemos presentar el siguiente esquema desarrollado por las mencionadas autoras:

### Control de la intertextualidad universitaria



Fuente: Godoy y Broda en C. Kaufmann (2003:62)

En un sentido más profundo las políticas de violencia / censura bibliográfica permitidas y desarrolladas bajo el gobierno militar tienen un significado relevante: al **controlar el discurso escrito comienza a producirse un intento por disciplinar el pensamiento y coartar la libertad de conocer**. Si tenemos en cuenta las tríadas presentadas en nuestro marco conceptual (véase supra 2.2.3) la vigilancia / control de los circuitos de discurso intenta remodelar la relación Sociedad  $\leftrightarrow$  Conocimiento. Sólo hay una forma y un contenido de conocimiento pertinente, el autorizado y considerado como verdadero y adecuado por los individuos adictos a la ideología dictatorial que formaban parte de la *organización reticular* de la censura.

#### 4.5.2. El aula como dispositivo de poder:

Prudencio García citando al Comandante de la V Región Militar señala: “Hasta el presente, en nuestra guerra contra la subversión, no hemos tocado más que la parte alta del iceberg [...] Ahora es necesario destruir las fuentes que forman y adoctrinan a los delincuentes subversivos, y *esta fuente se sitúa en las universidades y en las escuelas secundarias*”<sup>93</sup> La lucha contra la subversión no sólo se traslada al interior de la universidad, sino también al interior del aula misma.

En nuestro marco teórico (supra 2.2.3.) señalamos que el intercambio Docente  $\leftrightarrow$  Alumno en el seno de la institución universitaria es la relación primaria en la generación – regeneración del conocimiento y la formación del pensamiento. Por lo tanto la militarización de la enseñanza pública no abarca simplemente la presencia de “militares” en la conducción de las universidades, la violencia / censura bibliográfica y el control de los contenidos programáticos de las materias; sino que ésta militarización también penetra en el corazón mismo del aula y modifica la relación Docente  $\leftrightarrow$  Alumno  $\leftrightarrow$  Conocimiento.

La militarización de la enseñanza produce una violencia cognitiva que despliega un autoritarismo sobre el pensamiento y el conocimiento.

Al respecto cabe ilustrar nuestra reflexión con las palabras del informe de la AIDA citado por Prudencio García: “en las escuelas [...] la vida se caracteriza por la existencia de una verdadera **política del miedo**. Todo puede ser considerado ‘subversivo’, ‘punto de vista favorable al marxismo’ o ‘colaboración inconsciente con la guerrilla’. [...] Un profesor puede ser acusado de promover la subversión porque aplica las técnicas de trabajo en grupo, enseña matemáticas modernas, menciona la existencia de diferencias sociales, o lee una historia tomada de un libro censurado”<sup>94</sup>

Como vemos en la cita anterior, **el miedo** se nos aparece como la textura real que recubre todos los intercambios en el aula, y nos permite hablar de ésta como un dispositivo de poder producto de la militarización de la enseñanza.

Pero aparte del miedo creemos que hay otro componente en la regulación autoritaria de la producción y reproducción del conocimiento y la formación del pensamiento: **la vigilancia**. Retomamos aquí otra cita ilustrativa de Prudencio García que permite sostener nuestra reflexión: “Para los **educadores**; inculcar el respeto de las normas establecidas; inculcar una fe profunda en la grandeza del destino del país; consagrarse por entero a la causa de la Patria, actuando espontáneamente en coordinación con las Fuerzas Armadas, aceptando sus sugerencias y cooperando con ellas para *desenmascarar y señalar a las personas culpables de la subversión o que desarrollan su propaganda bajo el disfraz de profesor o de alumno*.”

Para los alumnos: comprender que deben estudiar y obedecer, para madurar moral e intelectualmente; creer y tener absoluta confianza en las Fuerzas Armadas, triunfadoras invencibles de todos los enemigos pasados y presentes de la Paria.”<sup>95</sup>

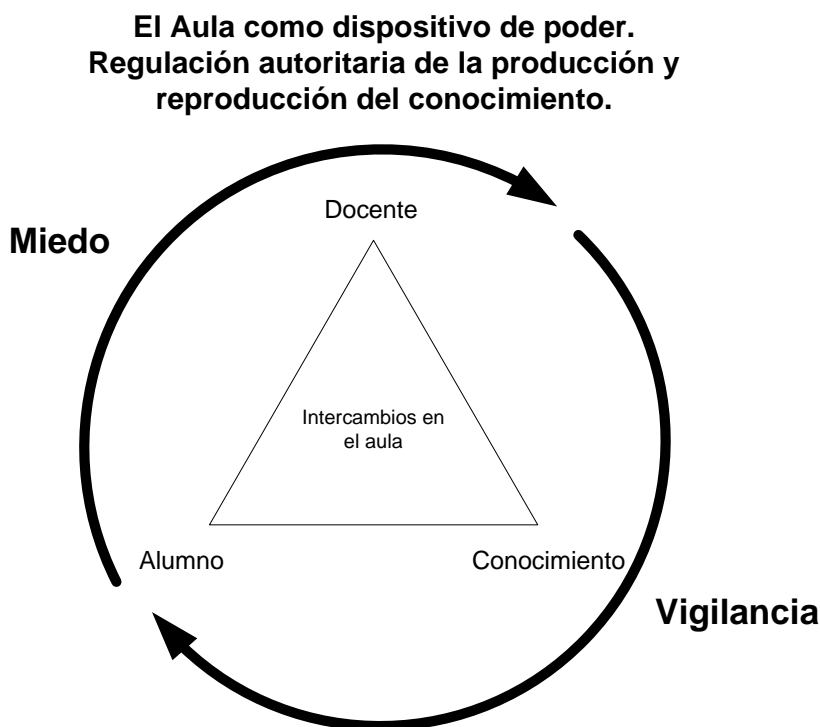
<sup>93</sup> García, Prudencio (1995:471)

<sup>94</sup> García, Prudencio (1995:472)

<sup>95</sup> García, Prudencio (1995:472-473)

Como podemos observar la díada **miedo**  $\leftarrow \rightarrow$  **vigilancia** aparecen como aquellos elementos reguladores del intercambio Docente  $\leftarrow \rightarrow$  Alumno  $\leftarrow \rightarrow$  Conocimiento en la Argentina del Proceso.

Ilustramos nuestra reflexión con el siguiente esquema:



Para concluir con nuestra reflexión nos parece pertinente retomar la reflexión de Hilda Sábado quién señala que a pesar de la represión académica y cultural, surgió y se organizó una universidad invisible, **la universidad de las catacumbas** formadas por enseñantes / aprendientes que buscaron crear y mantener ámbitos donde se pudiera ejercer la reflexión social crítica de manera relativamente sistemática. El intento de disciplinamiento del pensamiento y violencia cognitiva no se impuso hegemónicamente, hubo resistencia y lucha.

Podemos decir que la Dictadura buscó **disciplinar y poner orden** mediante la desarticulación de la “universidad militante” (véase supra 2.2.4); pero el autoritarismo educativo que penetró en los tejidos micro institucionales de todas las universidades no se encontró simplemente con alumnos / ciudadanos / individuos pasivos a la espera de ser disciplinados. La universidad era un espacio de lucha y resistencia, y se fueron gestando “espacios de producción disidente y alternativa, núcleos más o menos informales de debate y reflexión, grupos de trabajo, muchos de los cuales se organizaron en torno a lo que muy genéricamente podemos identificar como las ciencias sociales”.<sup>96</sup>

Como también señala Carlos Altamirano, “hubo diferentes medios a través de los cuales los intelectuales buscaron escapar a los efectos paralizantes de la ‘cultura del miedo’”<sup>97</sup>. Entre ellos el autor señala la creación de grupos de estudio y seminario desde donde buscaban preservar su propia identidad y mantener viva la reocupación de las cuestiones políticas. También la creación de revistas con espíritu crítico, como El ornitorrinco o Puntos de Vista.

<sup>96</sup> Sábado, Hilda en Quiroga, H y Tcach, C (1996:53)

<sup>97</sup> Altamirano, Carlos en Quiroga, H y Tcach, C (1996:61)

## PARTE V. Conclusiones

Intentaremos presentar una síntesis valorativa del trabajo realizado. Los ejes vertebrales planteados en la parte I de nuestra investigación se centraron fundamentalmente en intentar articular el proyecto político – social – cultural con la política educativa de la Dictadura Militar. Nuestro objetivo fue intentar comprender la concepción de la educación, las políticas estatales y la dinámica microfísica del autoritarismo educativo, a fin de interpretar los cambios en la universidad y en la articulación de esta institución con el Estado, la Sociedad y el Conocimiento.

La investigación documental y la reflexión sobre el estado del arte presentada en la parte II nos permiten afirmar que la mayoría de los trabajos dentro del campo de la historia reciente de la educación centran la reflexión historiográfica en las cuestiones pedagógicas y hay pocos intentos de contextualizar dichas cuestiones con las políticas estatales educativas y sus implicancias en el campo del conocimiento, es decir como un intento de producir una disciplina de pensamiento.

La Dictadura iniciada en el 76 desplegó un circuito entre un discurso que buscaba infundir **orden**  $\leftrightarrow$  combatiendo el **desorden** subversivo  $\leftrightarrow$  y la proyección de una nueva **organización** social, cultural, política, cognitiva y de pensamiento, a través de una lógica autoritaria que alternaba variadas formas de disciplinamiento (censura, vigilancia, control) con formas de terror (anulación física, prisión, tortura).

Esta doble articulación entre orden  $\leftrightarrow$  desorden  $\leftrightarrow$  organización por una parte y técnicas y prácticas de disciplinamiento  $\leftrightarrow$  terror se propagaron por todo el tejido social.

En el ambiente educativo y cultural la política estatal de la dictadura fue sistemática y profunda, dónde no buscó simplemente la destrucción y anulación de lo existente sino la creación de un nuevo orden educativo. La puesta en práctica de este proyecto autoritario en el campo de la universidad no se implementó homogéneamente y centralizadamente desde el Estado, sino que contó con el apoyo y la colaboración de una organización reticular de vigilancia y censura en los extremos capilares de los ámbitos académicos. Por eso mismo podemos afirmar que la militarización del sistema educativo y la puesta en práctica de una pedagogía autoritaria modificó la relación docente  $\leftrightarrow$  alumno  $\leftrightarrow$  conocimiento, y que por lo tanto el autoritarismo político intentó producir un disciplinamiento de pensamiento y cognitivo.

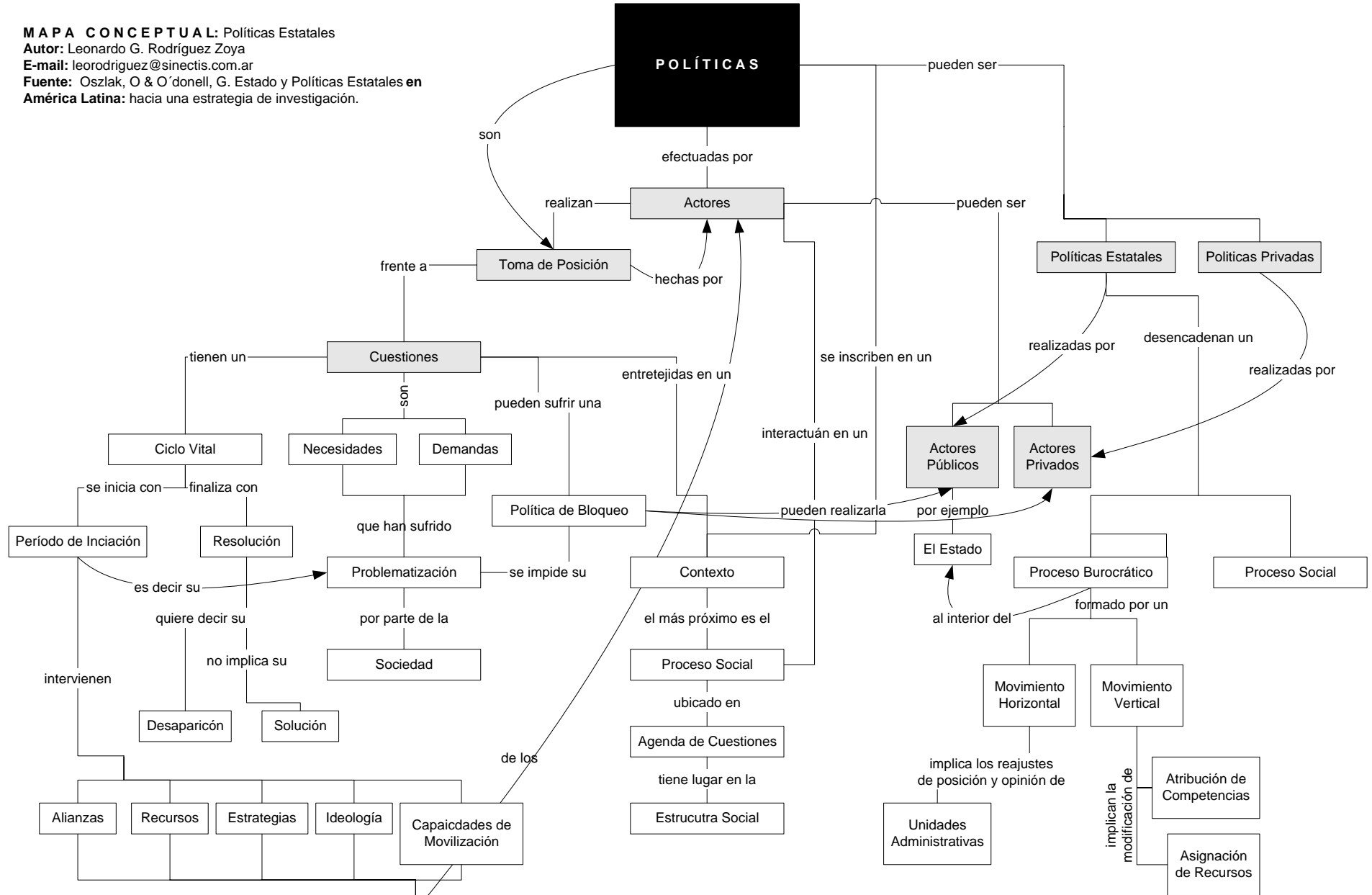
En lo que respecta al modelo de universidad opera un distanciamiento y desarticulación de las formas precedentes: se intenta disciplinar la universidad militante, la desmembración de la universidad como agente de desarrollo y como núcleo de producción de conocimiento científico – técnico. La “nueva universidad” que se comienza a delinear es una institución de “disciplinamiento y control” que nos retrotrae a concepciones medievales del saber. La puesta en práctica de estos cambios cuentan con el respaldo de la coerción y violencia estatal y de una textura normativa que dota de “una legalidad” los actos del terror.





# PARTE VI. Apéndice

**MAPA CONCEPTUAL:** Políticas Estatales  
**Autor:** Leonardo G. Rodríguez Zoya  
**E-mail:** leorodriguez@sinectis.com.ar  
**Fuente:** Oszlak, O & O'donell, G. Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación.

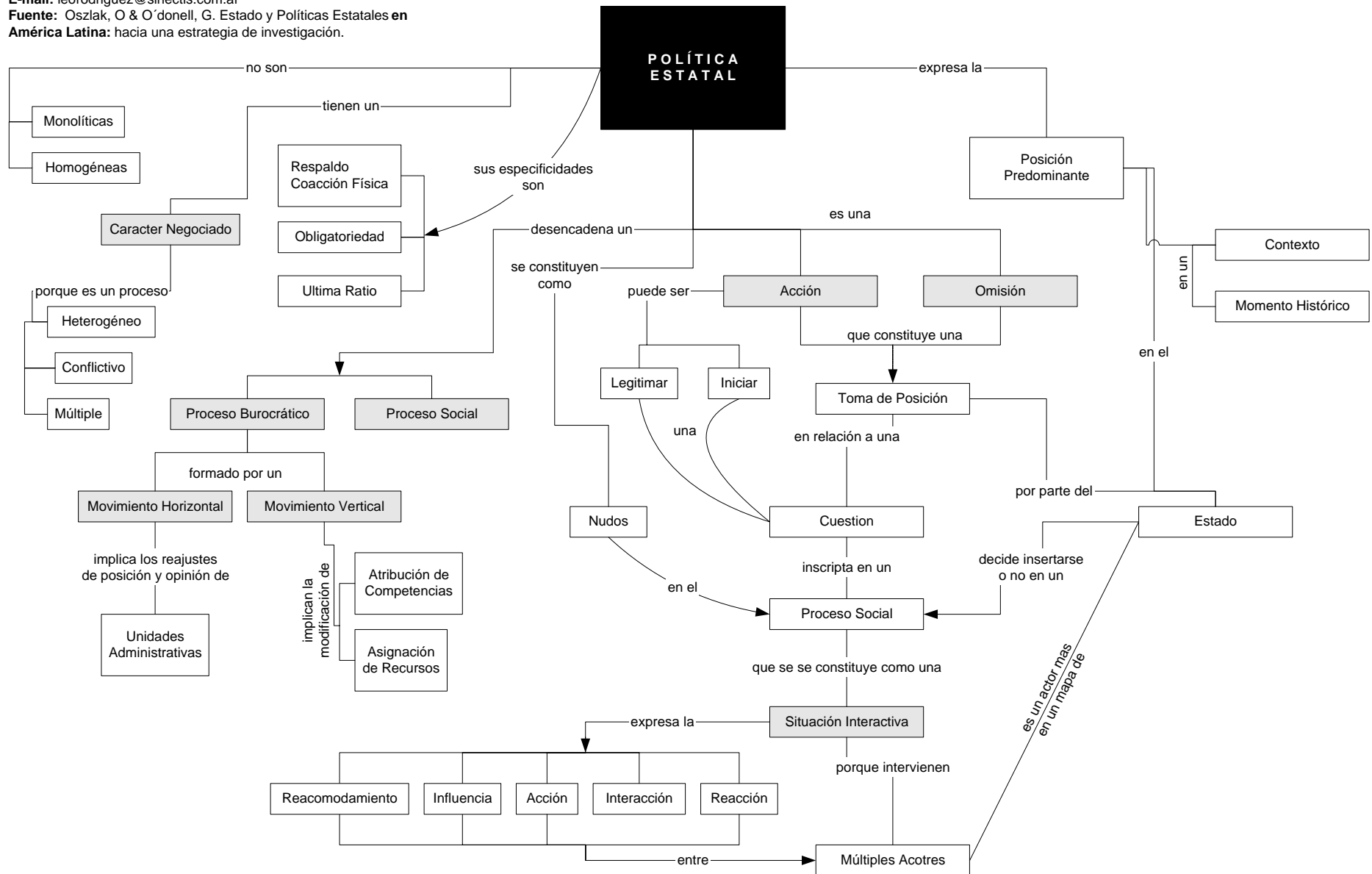


**MAPA CONCEPTUAL: Políticas Estatales**

**Autor:** Leonardo G. Rodríguez Zoya

**E-mail:** leorodriguez@sinectis.com.ar

**Fuente:** Oszlak, O & O donell, G. Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación.



## PARTE VII. Bibliografía

- ABRAMZÓN, MÓNICA Y BORSOTTI, CARLOS, “Notas sobre las relaciones entre el Estado y la universidad”, en *Sociedad* n° 3, Noviembre de 1993, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- ALTAMIRANO, CARLOS. “Régimen autoritario y disidencia intelectual: la experiencia Argentina” en QUIROGA, HUGO Y TCACH CÉSAR (COMPILADORES) A veinte años del golpe con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens,.1996.
- CARBALLO, LILIANA Y OTROS, La dictadura: Testimonios y documentos (1976 – 1983), Buenos Aires, Edueba, XX
- CAVAROZZI, MARCELO, Democracia y Autoritarismo 1955 – 1983. Bs. As. Centro Editor de América Latina. 1984.
- CIURANA, EMILIO ROGER, Complejidad: Elementos para una definición. Disponible en: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>
- DEARRIBA, ALBERTO, 24 de marzo de 1976 El Golpe, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2001.
- DERISI, OCTAVIO Naturaleza y vida de la universidad, Buenos Aires, Editorial El Derecho, 1969.
- DOVAL, DELFINA, “Una escuela de pensamiento. Universidad y dictadura: un estilo de vida misional” en KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- DRI, RUBÉN, Iglesia y Dictadura, Buenos Aires, Roblanco, 1987.
- FOUCAULT, MICHEL, El orden del discurso, Barcelona, Tusquets Editores, 1987
- FOUCAULT, MICHEL, Microfísica del Poder, Madrid, La piqueta, 1992.
- FOUCAULT, MICHEL, Vigilar y castigar, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- GARCÍA DELGADO, DANIEL, Raíces cuestionadas: la tradición popular y la democracia. Bs. As. Centro Editor de América Latina. 1989.
- GARCÍA, PRUDENCIO, El drama de la autonomía militar. Argentina bajo Juntas Militares, Madrid, Alianza, 1995.
- GOTTFRIED, ADRIÁN, Algunas consideraciones sobre educación, autoritarismo y derechos humanos, a partir del sistema educativo argentino, 1976 – 1984. *Tesina para el título de Licenciado y Profesor de enseñanza secundaria, normal y especial en Sociología, presentada a la Carrera de Sociología en 1985.* Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- GODOY CRISTINA, “Memorias públicas e historia: un dialogo en claroscuro?” en KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- GODOY CRISTINA, Y BRODA VANINA, “El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura” en KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación, Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- KAUFMANN, CAROLINA, “De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del “Proceso” en *Perspectiva Educativa n° 16, FLACSO, Buenos Aires, 1997*
- KAUFMANN, CAROLINA Y DOVAL DELFINA, Paternalismos Pedagógicos, Rosario, Laborde Editor, 1999.
- KAUFMANN, CAROLINA, “Silencios inviados. ¿Investigar en la historia educacional reciente?” en KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- KAUFMANN, CAROLINA, “Las ‘Comisiones Asesoras’ en Dictadura” en KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación, Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- KROTSCH, PEDRO, “La universidad argentina en transición”, en *Sociedad* n° 3, Noviembre de 1993, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- KROTSCH, PEDRO, Educación superior y reformas comparadas, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas, 2003.
- Ley Universitaria 22.207
- MILMAN, JAVIER; SCHMIDT, GRACIELA; CARLI, SANDRA (DIR), La formación del ciudadano 1976-1984: los discursos del poder en la escuela argentina. *Tesina para el título de Licenciado en Comunicación Social, presentada en 2000.* Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- MORERO, SERGIO. La noche de los bastones largos. 30 años después. Buenos Aires, Documentos Página/12, 1996.

- MORIN, EDGAR, L'Esprit du temps. Essai sur la culture de masse. Paris. Bernard Grasset Éditeur. 1962.
- Morin, Edgar. La epistemología de la complejidad. CNRS. Paris. Disponible en <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>
- MORIN, EDGAR, La Cabeza bien puesta. Repensar la Reforma – Reformar el pensamiento. Bs. As. Nueva Visión. 1999.
- MORIN, EDGAR, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires. Nueva Visión. 2001(a).
- MORIN, EDGAR, Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa, 2001(b).
- Morin, Edgar. El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid. Cátedra. 2001(c).
- MORIN, EDGAR, El Método II La vida de la vida, Barcelona, Cátedra, 2002(a).
- Morin, Edgar. El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid. Cátedra. 2002(b).
- O'DONELL, GUILLERMO, Modernización y Autoritarismo. Bs. As. Paidós. 1972.
- O'DONELL, GUILLERMO, El estado burocrático autoritario 1966 – 1973. Bs. As. Editorial de Belgrano. 1982.
- O'DONELL, GUILLERMO, “¿Y a mí que mierda me importa” en Contrapuntos. Ensayos sobre autoritarismo y democratización, Paidós, Buenos Aires. 1997.
- OSZLAK, OSCAR Y O'DONELL, GUILLERMO, “Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación” en *Redes*, nº 4, volumen 2, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1995.
- PEREZ LINDO, AUGUSTO, Universidad, política y sociedad, Buenos Aires, Eudeba, 1985.
- PUIGGRÓS, ADRIANA, Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana, Buenos Aires, Galerna, 1986.
- PUIGGRÓS, ADRIANA (DIR) Historia de la Educación en Argentina, volumen VII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina: 1955-1983, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- PUIGGRÓS, ADRIANA, ¿Qué paso en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires, Galerna, 2003.
- QUIROGA, HUGO El tiempo del “Proceso”. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares, Rosario, Homo Sapiens – Editorial Fundación Ross, 2004
- QUIROGA, HUGO Y TCACH CÉSAR (COMPILADORES) A veinte años del golpe con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens, 1996.
- ROTUNNO, CATALINA Y DÍAZ DE GUIJARRO, EDUARDO. LA construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003.
- SÁBATO, HILDA. “Sobrevivir en la dictadura: las ciencias sociales y la ‘universidad’ de las catacumbas” en QUIROGA, HUGO Y TCACH CÉSAR (COMPILADORES) A veinte años del golpe con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens, 1996.
- SIDICARO, RICARDO. “El régimen autoritario de 1976: refundación frustrada y contrarrevolución exitosa” en QUIROGA, HUGO Y TCACH CÉSAR (COMPILADORES) A veinte años del golpe con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens, 1996.
- SUASNÁBAR, CLAUDIO. Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires. FLACSO-Manantial. 2004.
- SUBIRATS (1989): Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración, Ministerio para las Administración Públicas, Secretaría General Técnica, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, España (1994).
- TEDESCO, J.C Y OTROS, El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982, Buenos Aires, FLACSO, GEL, 1985.
- TRINCHERI ALCIRA, “Las tinieblas en la universidad: el ‘adelantado proceso en el Comahue’” en KAUFMANN, CAROLINA (DIR.), Dictadura y Educación, Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- SUSANABAR, CARLOS; Universidad e Intelectuales: educación y política en la argentina (1955-1976), Flacso, 2004.
- VILLANUEVA, AGUILAR, Problemas públicos y agenda de gobierno, Porrúa, 1996

#### **Bibliografía de referencia a la cuál no se tuvo acceso**

- BRASLAVSKY, C. El sistema educativo heredado en 1983. Apuntes para su diagnóstico, IRICE-CONICET-UNR, Rosario, mimeo, 1985.
- FILMUS, D. Y FRIGERIO, G. Educación, autoritarismo y democracia, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
- NASSIF, R. ET AL., El sistema educativo en América Latina, Buenos Aires, Kapeluz, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1984.

**Listado de Bibliotecas de referencia:**

1- Biblioteca Nacional de Maestros  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [BNM]  
Pizzurno 953  
1020 - Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
Tel.: (54 011) 4129-1286  
Fax: (54 011) 4129-1268  
E-mail: [bnmsala@me.gov.ar](mailto:bnmsala@me.gov.ar)  
URL: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

2- Biblioteca del Docente - D.O.M.  
Buenos Aires. Secretaría de Educación  
Av. Entre Ríos 1349  
1133 - Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
Tel.: (54 011) 4305-7202 / 7219  
Fax: (54 011) 4305-7204  
E-mail: [bibleduc@netizen.com.ar](mailto:bibleduc@netizen.com.ar)

3- Biblioteca IDES  
Instituto de Desarrollo Económico y Social  
Aráoz 2838  
1425 - Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
Tel.: (54 011) 4804-4949  
Fax: (54 011) 4804-5856  
E-mail: [biblioteca@ides.org.ar](mailto:biblioteca@ides.org.ar)  
URL: <http://www.ides.org.ar/biblioteca/>

4- Biblioteca Prof. Norberto Rodríguez Bustamante  
Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de Buenos Aires  
Marcelo T. de Alvear 2230  
1122 – Ciudad de Buenos Aires  
Tel: (54 011) 4508-3800 int. 102  
E-mail: [biblio@mail.fsoc.uba.ar](mailto:biblio@mail.fsoc.uba.ar)  
URL: <http://www.fsoc.uba.ar/catalogo/index.html>

5. Biblioteca de Ciencias Sociales "Enzo Faletto"  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Sede Académica Argentina  
Ayacucho 551  
C1026AAC - Buenos Aires  
Tel: (54-11)-4375-2435  
Fax: (54-11)-4375-1373  
E.-mail: [consulta@flacso.org.ar](mailto:consulta@flacso.org.ar)  
URL: <http://www.flacso.org.ar/biblioteca/index.jsp>