

Colección:

Historia de la Educación
Latinoamericana

Director de colección:

Claudio Lozano Seijas

Edición: Primera. Abril de 2015
Código IBIC: JNB; JNMN
ISBN: 978-84-15295-92-1
Tirada: 400 ejemplares

© 2015, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende



Página web: www.minoydavila.com
Mail producción: produccion@minoydavila.com
Mail administración: info@minoydavila.com
En España: Miño y Dávila Editores s.l.
P.I. Camporroso. Montevideo 5, nave 15
(28806) Alcalá de Henares, Madrid.
En Argentina: Miño y Dávila s.r.l.
Tacuarí 540. Tel. (+54 11) 4331-1565
(C1071AAL), Buenos Aires.

ADELA CORIA

TEJER UN DESTINO

La formación de pedagogos
en la Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina, 1955-1976



MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

ÍNDICE

PRÓLOGO, <i>por Eduardo Remedi</i>	7
INTRODUCCIÓN	11
 PRIMERA ETAPA	
Los estudios pedagógicos en los primeros años posperonistas de recuperación de la autonomía universitaria. 1955-1959.....	19
CAPÍTULO I: Sujetos y aristas político-académicas en los primeros pasos de la re-fundación institucional	29
CAPÍTULO II: Variaciones curriculares de la pedagogía. Modernidad y tradiciones.....	87
CAPÍTULO III: Construyendo el prestigio académico en el proceso re-fundacional.....	123
 SEGUNDA ETAPA	
Formación, aspirantes a intelectuales y vida político-académica en los años de oro de la universidad reformista.....	173
CAPÍTULO IV: Los 'sixties', los estudios pedagógicos locales y una nueva generación	175
 TERCERA ETAPA	
Entre golpes. Encuentro de generaciones y derroteros institucionales. 1966...1976	253
CAPÍTULO V: Un espejo roto... ..	255
FUENTES.....	307

PRÓLOGO

por Eduardo Remedi

Articular destinos' siguiendo marcas y pasos pulsados por actores diversos que a lo largo de dos décadas fueron hilando una disciplina académica y entrelazándola cotidianamente en una institución flojamente articulada: precaria y desdibujada, no es tarea fácil cuando se intenta tejer un destino. 'Tejer destinos' de una historia conjuntando los relatos de múltiples voces desiguales y a su vez 'entretejerla en una trama' particular, distintiva, específica en sus expresiones individuales y encuentros colectivos que, de incontables maneras y con diferentes aristas se transitan en este libro, es empresa que se imagina imposible.

Por estar en lugar equidistante: ni muy cerca ni muy lejos –con la distancia no siempre adecuada– sé que para esta labor Adela Coria transitó por más de un trayecto biográfico y de historias institucionales que unían polos territoriales distantes, contradictorios y que corrían del sur al norte de América Latina: Córdoba, Rosario, Tucumán, Buenos Aires entre otros zonas de un país austral; Monterrey, Ciudad de México, Zacatecas, Cuernavaca, Xalapa y algunas estaciones más que se me escapan del México florido y espinudo cantado por Neruda. En cada uno de estos lugares Adela desempolvó expedientes olvidados de una historia considerada menor, no oficial; revisó viejos periódicos en hemerotecas que daban cuenta de una y más épocas vividas, recorrió y se detuvo en bibliotecas públicas y privadas para observar señales de lo acontecido. Armó escenas con encuentros, desencuentros, con filias y fobias. Reconstruyó cartografías institucionales probando articular los huecos y fisuras encontrados en lugares con memorias amnésicas. Dibujó mapas curriculares que daban cuenta de articulaciones disciplinarias y, recorridos conceptuales y metodológicos de los sujetos implicados.

Con grabadora en mano y una libreta de notas erosionada por su uso en donde apuntaba impresiones, emociones, sobresaltos de cada encuentro: entrevistó una y otra vez a algunos de los actores presentes en esta historia, reconstruyendo y significando tramos de recorridos complejos, no lineales, contradictoriamente vivos. Relatos transcritos en largas noches insomnes, ligando y rearmando en juegos diversos y con posiciones, perspectivas, con-

figuraciones interminables: un rompecabezas que contenía vidas en claves de y en cruces diversos.

Este recorrido que resumo en apretadas líneas, llevó varios años de un obstinado trabajo de campo construido cotidianamente con el atrevimiento y esfuerzo de un oficio artesanal donde se intentaba: *'no dejar hebra suelta'* para armar el mapa de un territorio con innumerables espacios habitados. Con las voces hiladas de sujetos y letras de expediente: registros orales, escritos y exploraciones múltiples que dialogaban con un coro de autores que acompañaron desde el foro/coro a Adela en su recorrido en tropezón con un pasado –y su pasado–, para tejer con telar de cintura esta historia, entrelazando perpendicularmente grupos de voces en hilos que construían una *'urdimbre'*: hilos paralelos de voces que recorren el largo del tejido/relato y que están cruzados con *'tramas'*: grupales, institucionales, acontecimientos locales y nacionales, articulando un conjunto de hebras que se entrelazan con los primeros.

Este libro es el resultado de ese proceso: un instrumento que permite tensar la urdimbre de modo que se pueda insertar la trama en una narración que Adela emprende sabiendo que: *"construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana"*¹ para dar sentido a nuestro presente. Trabajo arriesgado y necesario. Trabajo que sorprende por su cuidado, su prolijidad, su entrega.

Múltiples y diversas son las voces que se recuperan en el libro y que articulan la compleja urdimbre presente en sus capítulos. Voces jóvenes que se tornan maduras a medida que el relato avanza. Voces que significan un momento histórico-institucional con determinadas cualidades y lo re-significan más adelante a luz de otros acontecimientos tiñéndolos con otros tonos y matices. Que se entrecruzan y dan visiones calidoscópicas de un mismo evento. Que hablan del otro como su par, su maestro, su amigo, su contrincante político y que siempre está necesariamente ahí, en el lugar del sentido. Voces de recíprocas intensiones que construyen intersubjetividad. Que comparten por momentos relatos, mitos, leyendas, normas que sustentan expectativas y transgresiones posibles. Experiencias individuales, narraciones particulares que se convierten en narraciones colectivas. Narraciones que cimientan identidades/identidad de referencias necesarias.

En paralelo y tejidas con las múltiples fuentes recuperadas, varias son las tramas que se sostienen en *"Tejer un destino"*. Intentando no ser reductivo ante la riqueza que ofrece cada capítulo, destacaré solo algunas. En primer lugar el significado que porta una institución, la Universidad Nacional de Córdoba en el entramado sociopolítico de la época. Significado trabajado en el juego de anverso y reverso que en un continuum de banda de Moebius se traza para dos décadas donde el país y la región se viven entre golpes militares, sectores proscritos, pequeños años de democracia, grupos sociales emergentes que pugnan un lugar en la geografía política presente, aunado a la fuerza de una clase media urbana que comienza a enviar a sus hijos a la universidad, un lugar donde se encontrarán con nuevas pautas, disciplinas, diferentes actores,

1 Bruner, Jerome, 2013, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. FCE, México.

nuevas prácticas. Espacio físico y social, la universidad, que será para muchos una institución de vida: lugar de nuevas experiencias, lugar donde resinificarán historias, construirán nuevos vínculos, emprenderán nuevas empresas. Tiempo y espacio que marcará por siempre sus vidas al ser para muchos un nuevo escenario de resocialización que significará fuertemente las acciones futuras.

A su vez, reconociendo que las instituciones son cajas de resonancia del entorno social, que no se despliegan de manera independiente ni autónoma al tejido que las sostiene, Adela nos muestra la fuerza de estos escenarios pero cuidando no caer en la reproducción mecánica de situaciones trasladados de un plano a otro e invadiendo lógicas diferentes, sino mostrando la complejidad de cada lugar donde se produce el hecho: la especificidad con que se manifiesta en el contexto sociopolítico local y/o nacional y sus efectos y ecos al interior de la institución particular, trastocando espacios organizacionales, curriculares; pautas y normas institucionales en diferentes grados y con diferentes complejidades según el evento del que se trate que afectan de manera coyuntural o permanente las trayectorias de los sujetos estudiados causando cesantías, desplazamientos institucionales, exilios territoriales.

En este entramado institucional se tejerán territorios y posiciones de los sujetos dibujando las tareas emprendidas, mostrando los vínculos que despliegan y los agrupan-reagrupan de múltiples formas con los otros; los obstáculos que encuentran en el desarrollo de sus acciones institucionales y las dificultades que enfrentan para articular quehaceres; los compromisos que asumen, las formas en que dirimen diferencias, las tareas comunes que emprenden.

Tejido a la trama anterior y trabajado en su especificidad, otra de las grandes variables observadas en el entramado del libro refiere al currículo de Pedagogía que más tarde asumirá la designación de Ciencias de la Educación. Nombres que no se reducen al uso de significantes inocentes: develan perspectivas comprensivas de las disciplinas involucradas en la propuesta, acentos conceptuales y metodológicos sostenidos por los participantes, sentidos imaginados del quehacer de los futuros profesionales. En el desarrollo que la autora propone, el currículo en su expresión explícita –como plan de estudios formal– es observado como norma institucional que selecciona y establece contenidos específicos manifestándose como un ordenador institucional en la producción y distribución de determinados saberes.

Esta lectura del currículo explícito es construido por Adela a partir de las formas en que los diferentes actores intervienen en la concreción de una propuesta poniendo en juego las trayectorias personales y formativas que poseen y, que se patentizan en propuestas de programas específicos donde ponen en acto diferentes formas de concebir y conceptualizar lo educativo e intervenir en el quehacer pedagógico. En paralelo y en un trabajo reconstructivo, va tejiendo la trama viva de la puesta en marcha de la propuesta curricular analizando cómo los sujetos reciben la norma institucional, desde dónde la leen e interpretan y las posiciones que frente a ella, toman. Así el proceso de análisis se extiende a las prácticas concretas donde se observan de qué contenidos e intenciones los sujetos se apropian y a la vez, qué es lo que desechan. En este juego del despliegue curricular se construyen diferentes planos de filias y fobias que se

articulan a las fundaciones y acoplamientos de grupos que están presentes en la institución.

Continuando con el análisis de las diferentes tramas encontradas, Adela aborda las formas en que el grupo y los grupos se constituyen, articulan propuestas, se diferencian y se disuelven. Este nivel de análisis lo emprende asentándose en las trayectorias estudiadas y observando las formas en que los sujetos articulan sus encuentros formales e informales en el recorrido institucional modulando la tarea básica que los convoca. Adela se detiene en la observación precisa de las formas en que los sujetos conciben la actividad para construir la tarea central y que posibilita describir los encuentros y desencuentros que se producen entre los miembros del grupo para comprender los supuestos implícitos en que se sostienen los vínculos entre los integrantes. Recorreremos de esta forma las redes formales e informales que los sujetos estudiados construyen para cumplir con el mandato institucional, las participaciones colectivas e individuales que emprenden según lugar y posición ocupada en el grupo. Observamos las fuentes de poder y el uso o abuso que de ellas se realiza, los procesos en las tomas de decisiones para alcanzar diferentes niveles en la gestión institucional. La construcción de totem y mitos para sostener el imaginario motor.

Esta lectura de las configuraciones grupales se lee en relación a las trayectorias personales y académicas que se construyeron de los sujetos estudiados y donde se aprecian formas y niveles en que los diferentes actores se implican en el proyecto y en las acciones de las diferentes tareas que del proyecto se desprenden. Se analizan desde las posiciones de los sujetos los vínculos que construyen con los otros, con la institución y con los diferentes referentes contextuales que se ponen en juego en las diferentes coyunturas estudiadas. El interés y análisis emprendido sobre las trayectorias posibilita observar las formas en que los sujetos viven la cotidianidad institucional y las variadas estrategias y tácticas puestas en juego en los posicionamientos que construyen en la institución.

Con múltiples hilos y tramas se tejió un complejo entramado que da cuenta de un periodo central de una institución, de una propuesta formativa, de los grupos implicados en su construcción y de las trayectorias de diferentes sujetos que lo hicieron posible. Por eso, estoy seguro que la lectura del libro provocará que una vez más nos pensemos y pensemos a los otros en esta búsqueda de producir identidades potentes que nos vinculen, que permitan recorrer nuestro pasado, reconocerlo y proyectar un futuro potente de ideas y acciones creativas. Si es así, habrá valido todo el esfuerzo realizado por Adela Coria en dar cuenta de un periodo central en la formación del pedagogo en Argentina.

Eduardo Remedi

Die-CINVESTAV
MEXICO

INTRODUCCIÓN

“En un momento histórico como el actual, de gran tensión política y honda crisis ideológica, en que no se ven salidas claras para nuestras vidas, el estudio de la historia, y particularmente de la historia de la educación, quizá nos pueda servir para encontrar una solución a los graves problemas del momento”.

Lorenzo Luzuriaga, 1951.

Voces del pasado más o menos reciente se re-introducen en el presente. Sin embargo, en un horizonte de nuevas y variadas nominaciones sustitutivas, muchas son las preguntas que se formulan acerca de la legitimidad y especificidad disciplinaria de la Pedagogía, renovándose en ellas cierta sospecha acerca de su cientificidad y lugar como disciplina en el conjunto de conocimientos que se producen sobre lo educativo.

Nombrados como “Historia de la Pedagogía”¹ –autodefinidos como historia de la educación y de las reflexiones sobre ella– aún resuenan algunos grandes tratados con pretensión universalizante que se encargaron de dotar de sistematicidad a las ideas que se produjeron en la historia y en su nombre, muchas ligadas con “autores faro”, en no pocos casos, filósofos de raigambre indiscutible. La asociación entre hombres, ideas e instituciones educativas, fue un camino privilegiado para dar cuenta de los avatares de una disciplina que ha oscilado de modo frecuente entre la reflexión acerca de los fines y los valores y las prácticas de enseñanza. En estas versiones –que suelen elaborarse con fines didácticos– la historia de la Pedagogía ha sido construida como una historia de las ideas pedagógicas, de los grandes maestros, de sus invenciones de escuela, de la creación intelectual que se autopresenta libre de restricciones aunque se sitúe en contexto, en un esfuerzo acumulativo que aunque provisional, no logró sin embargo conservarse como lugar tranquilizador para afrontar esa crisis de legitimidad que se inaugura desde inicios del siglo XX, con interpelaciones desde otros campos disciplinarios, centralmente la Sociología y la Psicología.

Nuestras preocupaciones de hoy, si bien se formulan en nombre de la Pedagogía y aguijonadas por renovadas búsquedas de sentido, proponen un descentramiento en relación con más recientes esfuerzos epistemológicos y una perspectiva de indagación que remite a la exposición analítica de teorías o reflexiones filosóficas de figuras consagradas, sin por ello desconocerlos como caminos legítimos y necesarios. Ellas se inscriben en problemáticas en las que cuentan las formas particulares en que hombres y mujeres actuantes

1 Lorenzo Luzuriaga y Francisco Larroyo, por citar sólo referencias producidas en un contexto latinoamericano en el tiempo en que situamos nuestro estudio e incluidas frecuentemente en el proceso de transmisión disciplinaria en Argentina. Luzuriaga, 1973; Larroyo, 1982.

en una historia reciente y localizados en un contexto institucional singular, han producido versiones acerca de la Pedagogía, anudadas a sus trayectorias y desde sus prácticas como intelectuales académicos. Son preguntas que, precisamente amarradas a lecturas también recientes que se interesan en el juego complejo entre restricciones y posibilidades de sujetos e instituciones, abren a un recorrido investigativo en el cual se ponen de relieve micro procesos, en una historia próxima a la construcción cotidiana de formas heterogéneas de legitimación disciplinaria.

Como nos enseña George Duby,² las preguntas que nos formulamos en perspectiva histórica, son preguntas desde el presente hacia el pasado y como también lo hace Michel De Certeau,³ la escritura de la historia es grafía que en acto de introducción, produce una inversión, escribiendo al principio lo que produjimos como síntesis, comenzando por el final de un proceso, de una práctica, aunque de ella seguramente permanecerán gestos imposibles de traducir en texto, puesto que discurso y práctica obedecen a lógicas distintas.⁴

Entre preguntas en perspectiva histórica y escritura de historia, hacemos aquí una breve referencia a nuestro lugar, práctica de investigación y el modo en que hemos encarado la construcción del relato histórico en la elaboración de la Tesis Doctoral “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1966), dirigida por el Dr. Eduardo Remedi Allione en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México.

Pretendemos recuperar algunos indicios del vacío que dio lugar a la investigación y los modos en que fuimos resolviendo, a veces a tientas, los renovados problemas del encuentro de un pasado huidizo, aunque reciente.

Ubicados en la tradición de investigación en ciencias sociales que rehúsa la idea de objetos “dados” para ser “descubiertos”,⁵ inscribimos nuestro objeto de estudio en el interés por comprender y contribuir a la reconstrucción de procesos vinculados con la institucionalización⁶ de la Pedagogía como disci-

2 Duby, 1988: 47. Ver referencias teóricas ampliadas en Coria, 2004.

3 De Certeau, 1993: 101-103.

4 Bourdieu, 1991.

5 Particularmente, remarcamos el análisis contra el sentido común ya clásicamente formulado por Bourdieu en *El oficio de sociólogo* (1975).

6 En sentido amplio, definimos institucionalización como un proceso de legitimación de prácticas –discursivas o no– que adquieren niveles de formalización diferenciales en las instituciones. Pueden asumir formas de regulación normativa, legalmente estatuidas, que formalizadas en texto, determinan las condiciones, restricciones y posibilidades a que deben ajustarse los sujetos y grupos que se posicionan diferencialmente en su interior como también formas emergentes que aunque no se plasman en texto normativo, son instituyentes de discursos y modos de hacer que pueden rebasar las prescripciones, contradecirlas, ampliarlas, ejerciendo una dominancia que permea y connota la vida institucional con cierto grado de generalización. En ambos casos, podrán reconocerse prácticas disruptivas del orden –en el sentido de lógica– que establecen. El concepto de institución subyacente refiere a un sistema cultural, simbólico e imaginario que regula las prácticas de sujetos y es constituyente de su propia identidad; espacio de relaciones sociales raramente idílicas que establece fronteras entre su adentro y el afuera desde las que es posible la construcción de clausuras y alteridades, ideales e interdicciones, escritura de una novela institucional. Ver Enriquez, 1993 (particularmente, pp. 62-63, 86-89 y 105-117). Desde un punto de vista sociológico, la institución es analizada como un campo en el que sujetos en posición disputan en relación con ciertos intereses en juego (Bourdieu, 1991: Cap. IV). Resulta insoslayable mencionar el estudio de José Joaquín Brunner acerca de la institucionalización de

plina académica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC) entre 1955 y 1976, desde un particular enfoque socio-antropológico e historiográfico.

El enunciado precedente expone en una condensación de sentidos, el que mostraremos como objeto relacional complejo, construido en un proceso cuyo punto de partida fue explorar la singularidad, modos de constitución y condiciones que hicieron posible la emergencia y consolidación de versiones y prácticas críticas en la Pedagogía académica local en los '70 a través de la configuración de un grupo de pedagogos con cierta identidad generacional como sus protagonistas centrales, que trascendió las fronteras nacionales.⁷

Se abrieron inicialmente dos líneas generales de indagación, que ubicaron la cuestión como expresión de procesos relativamente autónomos. Una línea, vinculada con problemáticas específicas del campo de conocimiento; la otra, que relacionó el fenómeno con razones extra-disciplinarias. Así nos preguntamos, en primer lugar, si la construcción de versiones críticas en la Pedagogía local en los '70 sería atribuible a un estado del desarrollo teórico y epistemológico del campo disciplinario y de las tendencias críticas en la teoría social en general, fenómeno que evidentemente trascendía las fronteras locales, la institución en que se expresaba, los sujetos productores de esas versiones. En segundo lugar, por el contrario, si la construcción de esas versiones sería comprensible por procesos que rebasaban el plano disciplinario, haciendo las veces de caja de resonancia de discursos y prácticas de crítica político-social producidos internacional y localmente, de un clima revulsivo de época, que en el plano nacional, situaba a la ciudad de Córdoba como epicentro de contestación, de la emergencia de una cultura política –prácticas y representaciones– que situaba a la institución y actores universitarios –fundamentalmente estudiantes y un núcleo de intelectuales de adscripción a la “izquierda” política– como uno de sus actores principales.

El acercamiento progresivo a las voces de los sujetos directamente involucrados y un alerta crítica en relación con la distinción entre historia interna y externa de la producción científica formulada desde una perspectiva de “campo”,⁸ permitió ajustar las interrogantes iniciales, en clave de lectura relacional e histó-

la Sociología como disciplina científica en Chile, por tratarse de un riguroso estudio realizado en un contexto latinoamericano próximo a problemáticas que se observan en Argentina –nombrado frecuentemente por el autor como periferia en relación con los países centrales–, por la sistematización que provee en relación con estudios relativos con la constitución de disciplinas académicas en el plano de la producción internacional, y por el instrumental conceptual que pone en juego a los efectos del análisis (Brunner, 1988: 237-238).

- 7 Angel Díaz Barriga reconoce el particular aporte analítico y crítico a la Didáctica dominante en el pensamiento pedagógico argentino a través de las Escuelas de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba, Buenos Aires y Tucumán (Díaz Barriga, 1985: 92 –cita 111–). Otras referencias a aportes y trabajos realizados por ese grupo se encuentran en las páginas 1, 50, 81.
- 8 Bourdieu, 1999: 80. En el estudio de Brunner citado, el autor plantea conclusiones provisionales acerca de la constitución de movimientos intelectuales, que construyen una identidad colectiva, realiza aportes al análisis del funcionamiento del campo intelectual, en términos de lógica social, lógica de las ideas y lógica funcional entre grupos dominantes y emergentes, para el caso de la Sociología en Chile y formula conclusiones sobre la necesaria articulación entre historia interna y externa de las ciencias para el estudio de la constitución de disciplinas y campos profesionales. Brunner, 1988: Cap. XV –particularmente pp. 369-372–.

rica. Se buscaron así integrar interpretaciones parciales e incluso reductivas de un fenómeno que exponía la imbricación de múltiples dimensiones. Ello constituyó un paso esencial para comprender la legitimidad alcanzada por modos de pensar y prácticas diversos en la disciplina, construidos históricamente y coexistentes con cambios profundos durante un período de aproximadamente 20 años, en el espacio político-institucional universitario específico.

La historización de la cuestión fue en síntesis la determinante de la ampliación de los referentes empíricos, temporales e interpretativos, en el sentido más general de la institucionalización de la Pedagogía como disciplina en la Universidad de Córdoba, en sus distintas versiones, desde sus tiempos fundacionales hacia mediados de la década de 1950. Se encauzó entonces la recuperación de un extendido material empírico proveniente de fuentes diversas (entrevistas en profundidad a sujetos institucionales; archivos institucionales de diferente naturaleza –expedientes, legajos de alumnos y docentes, resoluciones de autoridades universitarias–; archivos personales; fuentes hemerográficas –diarios locales y publicaciones de interés específico–; fuentes audiovisuales), con la idea de producir ulteriormente una trama que recogiera sentidos múltiples y heterogéneos.

Variable según las coyunturas históricas y por ende, según los actores, situaciones e intereses predominantemente en juego en ellas, se construyó el problema como un espacio de *intersección de tres campos amplios de problemáticas*: la configuración de la disciplina académica, la conformación del lugar de los sujetos universitarios –aspirantes a intelectuales e intelectuales académicos que condensan rasgos identitarios múltiples y conflictivos con apuestas e intereses diferenciales según sus trayectorias y pertenencia a grupos intra e intergeneracionales– y el campo institucional universitario, que los reúne con una particular conflictividad.

Desde el punto de anudamiento puesto de relieve, fue entonces interrogada la relación entre el predominio de ciertas tradiciones disciplinarias en las propuestas de formación académica de pedagogos –evidente en el análisis de planes de estudio, programas (contenidos) y enfoques dominantes (bibliografía priorizada)– con procesos institucionales situados temporalmente, que permitieran comprender cómo, por qué y bajo qué condiciones esas opciones disciplinarias fueron legitimándose por sobre otras, operando como marcos que a su vez dejaron marcas de un estilo de formación.

También nos interrogamos si en esos procesos sería posible reconocer las apuestas de sujetos que escriben cotidianamente una historia singular –efecto complejo del encuentro de tradiciones, acontecimientos coyunturales y sus trayectorias– contribuyendo a la escritura de una historia institucional que los incluye a la vez que los rebasa. Formulamos preguntas sobre las posiciones y redes de relaciones en las que esos sujetos inscribieron su accionar, sobre las formas en que fueron conformándose gestos y creencias político-académicas que han permitido sostener prácticas de transmisión diversas y cómo en ese cruce sujetos-institución se produce una configuración singular que permite entender la institucionalización de la disciplina en el contraluz de su configuración conceptual y de las formas de su recontextualización curricular; sin

abandonar el texto garante de su legalidad, pero buceando en las aristas más sutiles y menos asociables a simple vista, de las condiciones que lo hacen posible.

Sostuvimos como una proposición de sentido general que las variaciones de las formas singulares de institucionalización de la Pedagogía en el tiempo acotado para el estudio, serían comprensibles por la compleja interacción entre procesos y conflictividad inherentes al campo institucional universitario específico (Departamento de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades) y la particular contribución de sujetos que pertenecían a distintas generaciones, con recorridos de trayectorias diferenciales –centralmente, de acceso-apropiación de experiencias y bienes culturales, particularmente escolarizados– y que ocuparon, asumieron posiciones y desplegaron prácticas también diferenciables en ese campo.

Con la hipótesis del atravesamiento de sujetos e institución por la urdimbre y conflictividad del campo político, consideramos que las continuidades y rupturas político-sociales en las dos décadas estudiadas en el doble registro nacional-local, penetraron la vida institucional universitaria, connotaron el recorrido, posicionamiento, la construcción de redes de relaciones y modos de hacer de los sujetos protagonistas y operaron en las variaciones disciplinares (texto curricular-prácticas emergentes) –aunque no en exclusividad y con fuerza disímil de acuerdo con las coyunturas– a través de las resignificaciones, cambios de posiciones y de puntos de vista de esos sujetos.

En la perspectiva histórica y relacional adoptada, procuramos mostrar cómo la estructuración y tradiciones teóricas dominantes y emergentes de las disciplinas académicas, no son independientes sino por el contrario, pueden ser dimensionadas por el entrecruzamiento de ese conjunto de procesos que constituyendo una trama sutil de relaciones, operan potenciándose como condiciones de posibilidad, en no pocas oportunidades eludidas como lugar de constitución: el lugar de encuentro entre trayectorias, deseos y posibilidades de sujetos y la historia, conflictividad, restricciones y oportunidades institucionales.

Parafraseando a De Certeau, “un extraño silencio” recubre nuestros años en estudio, a los sujetos ante preguntas que tensan lo dramático, a la interpe-lación de ciertas evidencias documentales, a un archivo que no revela todo lo que podría revelar. Tiempo reciente que por su “proximidad”, se convierte en “sumamente peligroso para no ser olvidado”.⁹

Abrir la escucha y la sensibilidad fue el ejercicio teórico y metodológico principal en este largo recorrido, que hemos reconstruido en tres grandes etapas a lo largo del periodo de 20 años, y que pretenden situar y vincular las variaciones específicas en los procesos de institucionalización disciplinaria –tanto en el plano del dispositivo curricular como en el de las prácticas– con los profundos cambios políticos y sociales que marcaron la vida institucional, la de sus sujetos, particularmente la de quienes se incluyeron en el ámbito de la Pedagogía.

La **primera etapa** (1955-1959), definida como re-fundacional y marcada por procesos de recuperación de la autonomía universitaria; la **segunda etapa** (1960-1966), que se caracteriza por el ejercicio de la autonomía ya reconquis-

9 De Certeau, 1995: 91.

tada, como “tiempo de oro” de la denominada Universidad Reformista, que cierra con la ruptura del orden político-institucional alcanzado; la **tercera etapa** (1966-1976); que remite a un nuevo tiempo de pérdida de la autonomía universitaria y que oscila entre la deslegitimación progresiva del orden autoritario instalado en 1966, pasando por la recuperación de la democracia en 1973, para finalizar en un nuevo quiebre político-institucional.

En lo específicamente pedagógico, **la primera etapa** refiere a un proceso de consolidación de la disciplina por vía de la constitución del cuerpo de académicos fundacionales. Hemos recortado su tratamiento en tres capítulos, siendo esa extensión un indicio de la necesaria remisión al pasado peronista y a la necesidad de destacar el complejo proceso de constitución del campo.

El **capítulo I** da cuenta de un inicial y profundo clivaje político-institucional (1955-1956) y del ingreso y reconocimiento de las trayectorias de los dos primeros académicos de relevancia para los estudios pedagógicos. La ruptura coyuntural se inauguró como tiempo de “contestación – revancha” en relación con el ideario peronista que hegemonizaba la vida de la Facultad desde su creación (1946), concretado a través del mecanismo de los concursos y como tiempo de constitución sincrónica de un cuerpo de académicos altamente heterogéneo social e ideológicamente pero unificado en la coyuntura, que sentó las bases humanas del proyecto de construcción del imaginario re-fundacional reformista, la renovación y apertura de la vida académica e inicio del proceso de construcción del prestigio institucional.

El **capítulo II**, en el mismo marco político-académico que en el capítulo anterior, aborda el análisis de las variaciones en el dispositivo curricular de los estudios pedagógicos, variaciones inscriptas en conflictos y problemáticas institucionales específicos. En general, se muestra cómo la Pedagogía perdió su autonomía disciplinar, tal como se establecía en distintas versiones de planes de estudio desde 1953, atravesándose por la asignación de un lugar institucional a la Psicología –ausente como carrera hasta entonces en la vida institucional– que se inscribió curricularmente junto con la Pedagogía (Pedagogía y Psicología), para luego separarse de la Psicología en una propuesta curricular denominada Pedagogía y Psicopedagogía. Se trató de un conflictivo proceso de nuevo encauzamiento de la especificidad de los estudios pedagógicos que involucró a sujetos directamente vinculados con la Pedagogía.

El **capítulo III** se centra en los procesos de construcción del prestigio institucional y en el ingreso y análisis de las trayectorias de los otros dos académicos fundacionales de los estudios pedagógicos locales (fundamentalmente, 1957-1959), en un clima institucional caracterizado por la construcción de nuevos símbolos, regulaciones político-académicas, prácticas académicas e imaginario institucional de recuperación del ideario Reformista, condiciones clave para el despliegue de la etapa siguiente. Momento que también implicó para los actores universitarios fuertes conflictos políticos que incluyeron aunque rebasaron el ámbito específico y sus sujetos (Universidad “Laica o Libre”).

La **segunda etapa** refleja el despliegue del ideario reformista en diversos planos de la vida académica, mostrando formas creativas, diversas y también conflictivas de construcción cotidiana de la Pedagogía en la Facultad en esa

“época de oro” de la Universidad Reformista, hasta su quiebre por un nuevo golpe de estado, con sus consecuencias críticas en la Universidad en general y en particular, para la Facultad de Filosofía local.

Así, el **capítulo IV** aborda lo que para Pedagogía se configura como etapa de consolidación de la autonomía e identidad de la carrera a través de un nuevo Plan de Estudio para la ahora sí denominada carrera de “Pedagogía” (1962) y de la transmisión de perspectivas e improntas de formación diferenciales a través de gestos diversos, analizados en los capítulos precedentes.

Ello se produce en el encuentro de los sujetos que pertenecen a la generación que se conformó como el núcleo fundacional de los estudios pedagógicos con los sujetos pertenecientes a la generación que ingresa a la universidad en 1959 y primeros ‘60, que como tal, presenta rasgos distintivos que configuran una identidad. Generación de herederos que construyó, marcando continuidades y rupturas con sus formadores, las versiones y prácticas críticas en Pedagogía hacia los ‘70. Se analizan las prácticas académicas en tanto aspirantes a intelectuales; las formas cotidianas y familiares que caracterizaron la formación en tiempos de matrícula aún reducida; los anudamientos generacionales con referentes externos a la academia y a la disciplina; su proceso de conversión en docentes jóvenes de la academia, así como prácticas institucionales que muestran variaciones en relación con los mecanismos de ingreso al campo académico –los concursos– y conflictos de resonancia para los sujetos institucionales, en los que intervienen decididamente las agrupaciones estudiantiles como referentes ineludibles.

La **tercera etapa** implica el cierre de la vida democrática y del proceso de construcción de la Universidad Reformista por el impacto del golpe de estado de 1966 así como la apertura de un complejo proceso en que reconocemos tiempos diferenciales: imposición del orden autoritario, deslegitimación progresiva y emergencia de diversas formas de contestación y contra-proposición incluyendo el retorno a la vida democrática y un nuevo cierre autoritario, con la anticipación nacional y local de la última y trágica dictadura militar que sufrió el país.

Se aborda el análisis del golpe de estado de 1966 desde la perspectiva de la universidad, disrupción que obtuvo el proceso de creación –aún conflictivo– del ideario universitario reformista. Se refieren las graves consecuencias de ese golpe en la vida interna de las Universidades Nacionales, como muerte de estudiantes, huelga estudiantil prolongada, expulsión de docentes pertenecientes a sectores críticos que se habían ido consolidando –entre quienes se encontraron profesores de Pedagogía– y solidaridades múltiples de quienes ya pertenecían a la nueva generación de docentes emergente. Se analiza la ruptura de la unidad imaginaria en el plano institucional que caracterizara la etapa anterior, al compás de la acción y adscripciones políticas de los actores universitarios.

Referenciando fragmentos de historia, se reconocen luego signos de cómo fueron vividos procesos específicos en la entonces ya denominada Escuela de Ciencias de la Educación y en la Facultad de Filosofía y Humanidades en general. En un primer tiempo, que hemos denominado “Ejercer el orden, la autoridad y el control” (1966-1969), se presentan signos de las formas de ejercicio del poder y del control desde el autoritarismo dominante en la Facultad

a la vez que se exponen algunas huellas de los modos de hacer de los docentes excluidos de Pedagogía. El segundo tiempo –“Deslegitimación, contra-proposición y confrontación” (1969-1974)– avanza desde los procesos de pérdida de legitimidad del autoritarismo dominante y la progresiva radicalización socio-política, coincidente con el ingreso de un nuevo núcleo generacional con sus renovados modos de hacer; con la re-inclusión de docentes de las dos generaciones exoneradas en la vida académica y de construcción de versiones y prácticas crítico-políticas en Pedagogía –predominantemente justificadas en la tradición francesa, el marxismo estructuralista, la antipsiquiatría, las teorías comunicacionales críticas, el interaccionismo simbólico, el pensamiento gramsciano, las teorías anti-escuela, antiautoritarios y reproductivistas, las experiencias italianas emergentes, el enfoque libertario en la versión latinoamericana de P. Freire–. El tercer tiempo –“Intimidación y exclusión”– remite a un nuevo quiebre institucional, que cierra la historia con la expulsión de la vida universitaria de un conjunto de profesores y estudiantes que implicó el exilio, interno o externo, por cerca de diez años, el encarcelamiento o la muerte. En conjunto, el cierre se articula en función de anudamientos de procesos históricamente conformados y que hemos abordado a través de los diferentes capítulos. Ellos involucran el plano institucional, el específico de los estudios pedagógicos y el encuentro de las dos generaciones –fundacional de los estudios pedagógicos y sus herederos– con el ingreso de esa nueva generación, disruptiva en más de un aspecto, en el marco socio-político referido. La narración mostrará el proceso de transmisión intergeneracional de una herencia académica, la asunción de mandatos bajo la forma de realizaciones específicas, los procesos de sustitución y relevo generacionales y la fuerte impronta política que permite reconocer idearios compartidos y opuestos intra e intergeneracionalmente, hasta la caída simbólica, imaginaria y real de una fuerte apuesta institucional.

Sirvan estas breves referencias como invitación a transitar la trama construida con fragmentos de historia que espera haber sido ética y políticamente cuidadosa con las vidas de las instituciones y hombres y mujeres que las habitaron durante dos décadas, tan apasionantes como dolorosas.

PRIMERA ETAPA

LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
EN LOS PRIMEROS AÑOS
POSERONISTAS DE RECUPERACIÓN
DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

1955-1959



Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba.
Patrimonio Cultural de la Humanidad. Córdoba, Argentina.



Iglesia de la Compañía de Jesús.
Patrimonio Cultural de la Humanidad. Córdoba, Argentina.

REGISTRO DE UN TIEMPO Y ESCENARIO

... Córdoba, de las campanas, con impronta jesuítica tallada en los claustros y las catedrales, con orgullo trisecular, docta y revulsiva, a cerca de 40 años de su orgullo reformista. Motivos para reconocerse y ser reconocido. Ya José Aricó ha señalado algunos motivos del Siglo XX, la Reforma del 18, los años 30 y la figura de Taborda, la Córdoba conflictiva y contestataria de los '70.¹

Mediterránea, ciudad de pedemonte peripampeano, su individualidad de rótula articulante entre el norte y el sur y entre el este y el oeste, tiñe su historia como “lugar de paso de hombres, ideas, productos”;² así como espacio de sufrimientos cíclicos para el desarrollo de su economía básica.

Pero nos detengamos en ese casco céntrico –lugar al que se baja,³ lugar de encuentro, lugar al que se llega desde lo alto a través de los tranvías que aún circulaban la ciudad, lugar para ver y ser visto, espectáculo urbano– escenario de la historia que empezamos a narrar. Su imagen de “recinto”, de “pozo”, como se habrá escuchado decir a quienes la tutean, no se perdía sin embargo con los signos del desarrollo. Se conservaba rodeado por el Río Primero, que entonces cambiaba su cauce natural por el hormigón y dejaba atrás su nombre evocador “Suquía” de tiempos previos a la fundación.

Aunque ya se expresaba como imagen contradictoria, articulaba elementos que le daban su sentido de totalidad. Síntesis de tradición y de actualidad. Tradición, a través de las iglesias austeras pero de presencia señorial y de su Universidad de la calle Trejo, lugar de doctores y de marcada presencia estudiantil. Signos de actualidad, sus bares, sus cines que comenzaban a hacerse presentes, sus galerías. Córdoba caótica a la vez que poderosamente vital. Pedagógica como ciudad.

1 Aricó, 1989: 10-11.

2 Rettaroli, 1997: 20.

3 Bulgueroni, 1970: 29-35. La toponimia de los barrios que rodean el casco céntrico es un reflejo de esto: a lo bajo se llega desde lo alto de los barrios *Cerro de las Rosas*, *Alto Palermo*, *Altos de San Martín*, *Lomas de San Martín*, *Alta Córdoba*, *Alto General Paz*, *Colinas de Velez Sarsfield*, o se accede desde las calles en bajada, como *Bajada San Roque*, *Bajada Sáenz Peña*, *Bajada Pucará* (el destacado es nuestro).

Allí se emplazaba, pequeña⁴ y también en contrapunto, de ánimo doctoral, la ya Facultad de Filosofía y Humanidades de su histórica y reconocida internacionalmente Universidad Nacional,⁵ que por ese entonces hacía gala de siete Facultades, cuatro Institutos, dos Escuelas y dos colegios de enseñanza media dependientes de su órbita.⁶

Algunas razones encontramos para entender ese ánimo doctoral a mediados de 1950, cuando se celebraban los diez años de creación. Había ciertamente atravesado un prolongado proceso hasta llegar a ser Facultad en 1946, en tiempos del peronismo: desde las primeras iniciativas no concretadas de creación de una Cátedra de Filosofía bajo la dependencia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales por iniciativa de un reformista de la primera hora, Saúl A. Taborda, pasando por la conformación del Instituto de Filosofía en 1934, el Instituto Americanista en 1936 y el Instituto de Humanidades en 1940. Estos institutos dependían directamente del rectorado de la Universidad, hacia los '40 a cargo de Sofanor Novillo Corvalán, católico conservador. En ellos predominaban doctores, algunos liberales laicos, otros vinculados con el nacionalismo católico, en general gente de nombre de la ciudad, de la "aristocracia cordobesa",⁷ que provenía de aquella Facultad de Derecho y del histórico Colegio Nacional del Monserrat.

Los orígenes de la Filosofía académica se anudaron entonces al deseo de doctores de signo ideológico diferente, que miraban el prestigio de la Filosofía y los filósofos en el extranjero, pero desde el ya ganado por el Derecho en el ámbito local.⁸ Cuando se dieron condiciones para su creación como Facultad en 1946,⁹ las pretensiones de prestigio y de la construcción de un lugar de reflexión y crítica –para algunos, fuera de la polución de la vida cotidiana– se vieron invadidas por el desideratum político de mirar los problemas nacionales, el destino de la nación, la doctrina nacional, tal como se prescribió desde el gobierno de Juan Domingo Perón. Ahora los personajes centrales siguieron manteniendo signos aristocráticos y doctorales, pero se vincularon predominantemente con

4 Debe destacarse que fue recién sobre 1969 cuando se creó el Departamento de Estadística de la Universidad y se generan los mecanismos pertinentes para la producción de datos por unidades académicas. Por ello, los datos para el período anterior deben ser leídos con precaución. La dimensión de la Universidad Nacional en el tiempo que tratamos, en términos de estadísticas estudiantiles y docentes, muestra lo que en el Departamento de Estadísticas de la misma Universidad se denomina "un tamaño manejable", que como veremos más adelante, iba a ser rebasado desde ese momento. Hacia 1955, la matrícula estudiantil de la UNC ascendía a 12.000 estudiantes, mientras que en 1957 ya alcanzaba la cifra de 17.555. El total de alumnos activos para la Facultad de Filosofía ese año fue 492 (Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Planeamiento, 1970: 17).

5 La Universidad Nacional de Córdoba es una de las primeras de América Latina, fundada en 1613 por la orden jesuítica. Algunos refieren a las Constituciones de Oñate como la marca de nacimiento de la Filosofía en la Universidad.

6 Las siete Facultades eran las de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, Odontología. Los Institutos eran los de Ciencias Químicas, Matemática, Astronomía y Física (IMAF), Ciencias Agronómicas e Ingeniería Forestal. Las Escuelas dependientes del Rectorado, eran la Superior de Lenguas y la Escuela de Artes. Los colegios de enseñanza media eran el antiguo Colegio Nacional del Monserrat y la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Planeamiento, 1970: 17).

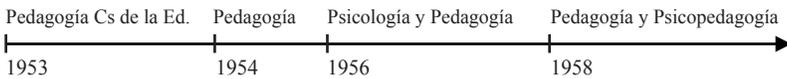
7 Agulla, 1968.

8 Un desarrollo específico de este proceso se encuentra en Coria, 1998.

9 Creada el 25/9/46. Expte. 2103 (Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, 1946).

el nacionalismo católico. Conocemos algunos modos de hacer en ese entonces, no por haber indagado en el período, sino precisamente por la reacción que veremos se produce hacia mediados de los '50 contra él.

En los primeros años de gestación, los estudios pedagógicos estuvieron ausentes, si los pensamos sistematizados en una carrera discriminada en el marco de los estudios filosófico-humanísticos que se ofrecían en tiempos de los Institutos. Un rápido registro cronológico y carente aún de sutilezas históricas y posibles explicaciones, nos permite reconocer que se habían incorporado inicialmente, asignaturas pedagógicas para la formación de profesores en Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1953, los estudios pedagógicos asumieron su carácter de carrera articulada, diferencial de las otras que se dictaban en la Facultad, bajo el paraguas de la entonces definida como carrera de "Pedagogía". En sólo algunos meses, pasó a denominarse escuela y carrera de "Ciencias de la Educación", una de las cuatro de la Facultad. En 1954, cambiaba nuevamente de denominación por la de "Escuela de Pedagogía", con correlativos cambios de asignaturas en el Plan de Estudio, para volver a sufrir dos modificaciones próximas en el tiempo, una a inicios de 1956, cuando se creó la carrera de "Psicología y Pedagogía" y otra en 1958, año en que se definió como carrera de "Pedagogía y Psicopedagogía", dependiendo ya del nuevo Departamento de Pedagogía.¹⁰



Digamos que en materia de aspiraciones, hacia 1956 sólo dos estudiantes expusieron su deseo de realizar esos estudios pedagógicos, cantidad que se fue incrementando leve aunque progresivamente (nueve estudiantes en 1957, once en 1958, siendo ya en 1959 un grupo más o menos consistente de veintiocho).¹¹ Incluso más, los egresados en 1959 para "toda" la Facultad fueron según los datos disponibles sólo siete estudiantes, número que como veremos, también se incrementó de modo progresivo.¹² Aunque conclusión en algún sentido arriesgada, ello haría suponer que fueron muy pocos quienes optaron por estudios pedagógicos desde aquella carrera definida en 1953, si contemplamos los dos indicadores (ingreso y egreso), es decir, tanto los valores propios a Pedagogía en el ingreso como los globales de la Facultad para el egreso, recordando que la carrera más antigua era la de Filosofía. En materia de condiciones, tenemos algunos indicios para suponer que no había profesores especializados en los estudios pedagógicos antes de 1956.

10 Más adelante se analizan estas modificaciones de denominación y las variaciones en el sentido de la formación.

11 Estos datos fueron reconstruidos a partir del relevamiento propio del libro de matriculación entonces vigente (Archivo FFyH, UNC).

12 Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Planeamiento, 1971: 31. Es evidentemente llamativa esa cantidad de egresados si tenemos en cuenta el dato referido a matrícula total de estudiantes activos puestos en la cita a pie de página 4 de este apartado.

En el inicio, entonces, el “vacío” arbitrario que según De Certeau funda toda cronología,¹³ habría sido bastante próximo a lo real. Nos movamos ahora sí a claves extra-académicas para situar dos cuestiones de relevancia en relación con la institucionalidad que alcanzaron los estudios pedagógicos en la Facultad a partir de ese momento, así como ocurrió con las restantes carreras que en ella se dictaban. Una, de orden político, la otra, de carácter socio-demográfico.

En un registro político, con mirada fenoménica sólo puntualizamos que hacia 1955, los claustros y la ciudad en su conjunto registraron y en muchos casos contribuyeron a producir los efectos del cimbronazo político nacional de la autodenominada “Revolución Libertadora” originada en la misma Córdoba, que como también puntualizaremos, venía a derrumbar el segundo gobierno de Perón, en general caracterizado como “populista”. En el plano Universitario, ello trajo aparejadas múltiples medidas, que fueron generadoras de las condiciones que hicieron posible esa institucionalidad disciplinaria de la Pedagogía, en un marco que se construyó a nivel nacional y local como etapa de re-fundación reformista de la vida académica.

En clave socio-demográfica, a inicios de la década de 1950, el aumento poblacional constituía un dato de su expansión progresiva como ciudad que se industrializaba,¹⁴ reflejo en parte de procesos migratorios internos a la vez expresión de un fuerte influjo de la inmigración extranjera de múltiples nacionalidades, sobre todo europea –italianos y españoles–, dotando de identidad a sus barrios pueblos.¹⁵

Córdoba habría sido elegida por múltiples razones, que incluyen a la vez que rebasan la explicación de su lugar como ciudad cuna de la Reforma Uni-

13 Ver De Certeau, 1993: 106-107.

14 Según Mónica Gordillo, al proceso de industrialización iniciado a partir de los años '30 como sustitución de importaciones, sucedió un “...verdadero cambio cualitativo ya que un importante sector entró en el sistema de relaciones característico de la gran industria capitalista”, fundamentalmente implicado en el desarrollo de la industria automotriz. Los principales beneficiados fueron los empresarios ligados al capital extranjero, con las implicancias de aumento de la productividad de la mano de obra y por ende, de ampliación del mercado de trabajo. En los primeros años del gobierno de Perón (1946-1952), se impulsó una “política nacionalista”, no se hizo posible la entrada de capitales y sí el desarrollo de la industria automotriz nacional, para luego pasar a declararlo de interés nacional y sobre el '53, atraer las primeras firmas extranjeras, con la restricción de repatriar hasta el 8% de las ganancias (Fiat, Gilera y Siambretta). En 1955 se firmó el convenio por el que se establecería en la ciudad de Córdoba Industrias Kaiser Argentina –IKA– con capitales mixtos. Sobre todo desde 1958 durante el gobierno de Arturo Frondizi, con el ingreso de Argentina al FMI y por la legislación nacional que se promueve, se creó un marco posibilitador de la inversión extranjera a gran escala (Gordillo, 1996: 39-42).

15 La población de la ciudad de Córdoba creció de 121.982 habitantes en 1914, a 586.015 en 1960. La migración interna en ese período arroja un saldo positivo para el Departamento Capital, a pesar de que se empieza a expresar el desarrollo de la zona Litoral y Buenos Aires como lugar de destino. Ver Nordio *et al.*, s/f: 63-65 y Censos Nacionales de Población, INDEC. Los datos migratorios a nivel nacional son de interés para pensar esos procesos en proyección temporal. Hacia 1869, se relevan 211.000 extranjeros y ya sobre el fin de siglo, 1895, esa cantidad ascendía a 2.358.118. Cuando se hace referencia a inmigrantes de variadas nacionalidades, se alude a polacos, judíos, árabes, sirios, además de italianos y españoles, aunque representaban el 80,3% de la población extranjera (ibídem, pp. 47-48). Tampoco debe entenderse que se trató de un fenómeno en sí mismo homogéneo. Algunos estudios muestran cómo se compone la totalidad de italianos, con vertientes que provienen de Italia del norte y del sur y los efectos y diferenciaciones emergentes de esa procedencia de origen, sobre el desarrollo económico de esos núcleos poblacionales como de su comportamiento en relación con su regreso al país de procedencia. Ver al respecto, Moreno, 1991.

versitaria. Su paisaje, su ser lugar de paso, la ilusión prospectiva del progreso, el prestigio de su ser doctoral. También múltiples razones individuales o socio-políticas coyunturales que escapan a las estadísticas económicas y sociales e incluso al imaginario colectivo que llevaba años de sedimentación.

Ello se expresó en nuestro ámbito particular de Pedagogía en la Facultad de Filosofía, que hacia 1956 y durante esos primeros años posperonistas, vio definir un cuerpo de académicos más o menos estable, con cuatro profesores de diversa procedencia: provenían de Córdoba capital y del interior y de otros contextos provinciales, en uno y otro caso, coyunturalmente del extranjero.

Las razones de su incorporación también se diversifican: en parte, habrían sido buscados por carecer internamente de personal formado para hacerse cargo de la formación que se propiciaba, situación que perduró durante los primeros años de los '60. En parte, habrían sido convocados por efecto de las razones políticas a las que aludíamos y en parte también, llegarían sin mediaciones explícitas, para actuar una vocación formadora en un contexto de liberalidad política y creación intelectual que comenzaba a generalizarse más allá de la aristocracia doctoral local, con la participación de los sectores medios en la vida académica.

Su inclusión –veremos caso a caso y también colectivamente– aportó de modo particular en ese proceso de institucionalización académica de la disciplina, en un contexto institucional que marcó las formas locales de entender la re-fundación universitaria. La actuación de los primeros académicos específicamente destinados a Pedagogía fue de importancia por tres razones fundamentales. Por un lado, pues se sumaban a un conjunto de académicos de reconocido prestigio en la ciudad y más allá de ella, conformándose importantes redes de relaciones sociales y académicas. En segundo lugar, pues contribuyeron a construir ese prestigio desde sus trayectorias singulares de formación y experiencias de vida. Finalmente, pues se perfilaron como los profesores que marcaron la formación del primer grupo de alumnos numéricamente más relevante, que egresó de la academia invistiendo un título profesional específico con proyección en relación con la misma academia en años ulteriores, sobre los años '70. Fue el grupo generacional que asumió la hechura de la pedagogía en una versión crítica, así como también dio lugar a otras expresiones que aunque no dominantes en el espacio institucional, sí reflejaron un marcaje diferente de la misma formación. Prospectivamente, los académicos que iniciaban su recorrido formador entre mediados y fines de los '50, también participaron en la formación de las jóvenes generaciones que ingresaron al concluir la década de los '60.

En síntesis, se abrió con ellos un proceso de transmisión específico de una investidura académico-profesional que como tal, hasta la fecha, muestra la vigencia de complejos mecanismos de auto-reproducción de los académicos de una disciplina preocupada particularmente en explicarlos y prescribirlos, como es la Pedagogía.

Aunque reconocible como núcleo generacional por ciertos avatares que lo liga a los marcajes de época y coyunturas, los académicos iniciáticos no son ciertamente homogéneos en un conjunto de rasgos, que esta historia intentará

reflejar. Potenciando sus propias herencias en su actuación conjunta en un contexto institucional que se re-fundaba, los maestros iniciáticos recuperaron huellas de sus trayectorias previas a su ingreso y construyeron modos de hacer singulares en encuentro con las condiciones y oportunidades de la vida institucional permeada por los avatares políticos nacionales y locales. Cada uno de ellos transmitió gestos reconocibles de su impronta personal, construida como matrices de las que sólo registraremos algunos fragmentos, los que entendemos principales.

El relato que recién comenzamos a abrir y cuyas singularidades invitamos a recorrer, será entonces un esfuerzo por situar la que entendemos significativa relación que se establece en estos primeros años entre institución, sujetos e institucionalización de la disciplina pedagógica en la academia universitaria.

Córdoba ciudad, tradicional y moderna, lugar de asentamiento de la Facultad de Filosofía y Humanidades, nuestro punto de partida en el relato, fue el lugar de llegada de nuestros protagonistas principales, María Esther Saleme, María Margarita Andrés, Adelmo Ramón Montenegro, Juan Carlos Agulla. Llegaron de modo progresivo, no en bloque, durante los cortos pero significativos cuatro primeros años posperonistas, como lo indicamos en esta sucinta cronología, que organizará a la vez su ingreso en nuestra construcción narrativa:

1956	1957	1959
María Esther Saleme Adelmo R. Montenegro	María Margarita Andrés	Juan Carlos Agulla

Llegaron a hacerse cargo de la enseñanza de la versión de Pedagogía académica que ayudaron también a construir desde diferentes matrices experienciales y de formación.

Como en el acto de desanudamiento de una textura fuerte y a veces sutilmente tramada, iniciaremos con el hilo que encuentra a un sujeto, para desde allí remontarnos en idas y retornos, de los maestros y los fragmentos de recorridos, a la institución; de la institución y sus atravesamientos, a los maestros; de ellos, a la disciplina; de la disciplina en el contexto local universitario, a las huellas de su versión académica en otro contexto nacional. Desplegaremos, al estilo de una “novela familiar”¹⁶ en sentido freudiano, desde el “mito de nacimiento del héroe” hasta ese “algo extraño [que] forma parte de la familiaridad”, un “conflicto interminable”, que en nuestro caso, mostrará el lugar ocupado por unos y otros en un ámbito institucional destinado a trascender a sus sujetos.

Pero si iniciamos por un sujeto, lo hacemos con la idea de resaltar tres cuestiones, que interpretamos como hipótesis orientativas, entre otras, de nuestra reconstrucción histórica. Por un lado, la importancia que tienen los maestros fundacionales en todo proceso de institucionalización disciplinaria, pues conforman grupos intelectuales que mediatizan la incorporación de las novedades. Por otro lado, la relevancia histórica que tuvo para la Pedagogía local

16 Freud, 1979; De Certeau, 1993: 319-320.

ese tiempo de estructuración de un “mito fundacional”,¹⁷ que ha sido operante hasta nuestros días. En tercer lugar, por el valor historiográfico de inscribir los avatares de la vida política en los recorridos de los sujetos, así como más frecuentemente se hace respecto de las instituciones; a la vez, esa inscripción posibilita explicar, al ritmo de la vida de un sujeto y ayudados por su misma trayectoria, los acontecimientos históricos precedentes a nuestro punto de partida (1955), contra los cuales se inauguró la coyuntura de crisis política en que se enmarca la iniciación del proceso de institucionalización de la Pedagogía.

Con esa impronta narrativa, iniciamos con María Saleme el recorrido de los tres capítulos en que hemos desarrollado la primera etapa de la historia y que hemos precedido con el registro de su escenario y tiempo principal.

17 Enriquez, 1993.



Académicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba. 1960.
Archivo Personal Adelmo Montenegro,
facilitado por Ana María Foglino; Córdoba, 2000.

CAPITULO I

SUJETOS Y ARISTAS POLÍTICO-ACADÉMICAS EN LOS PRIMEROS PASOS DE LA RE-FUNDACIÓN INSTITUCIONAL

María Saleme de Burnichon, una matriz de formación: el reconocimiento del “otro”, el gesto socrático, de la crítica

¿C ómo se fue conformando la matriz identitaria de una formadora que, aun con contradicciones y múltiples referencias –sociales, políticas, familiares, de formación– marcó a las generaciones venideras de Pedagogos y operó como referente hasta el presente, matriz que puede sintetizarse en la transmisión del gesto que mira a los sujetos de las prácticas, fundamentalmente de sectores marginalizados socialmente; que se apoya en un modo de interrogación con respecto al conocimiento y sus sujetos, confiando en la palabra que se establece en el encuentro entre sujetos; que rechaza toda forma de autoridad, proviene de los textos o de sujetos autorizados en posiciones de poder?

¿Cuáles fueron las aristas principales de esa matriz en los diversos planos que nos interesa indagar, es decir, las experiencias tempranas de socialización, los procesos e improntas de formación, el modo en que se constituyen las creencias y que reconocemos en su práctica pedagógica avanzados los años ‘60 hasta su cesantía en la Universidad en el ‘66 y en su retorno en los ‘70?

Retengamos estas preguntas como hilos a través de los cuales se moverá nuestra narración, que en este caso, como en otros, parte de su llegada a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba a mediados de los ‘50, para luego seguir un recorrido singular a través de tres ejes construidos en relación con algunas huellas de su trama biográfica:

- las marcas pedagógicas tempranas del reconocimiento de “otros” y la “criticidad”;
- su hechura como “Pedagoga de profesión” en la Universidad de Tucumán, en tiempos de renovación cultural;
- las marcas de socialización política en un contexto de pérdida de la autonomía universitaria durante el peronismo.

Iniciamos por el recorrido de la trayectoria de María Saleme pues pretendemos corporizar en palabras y poner en primer lugar, lo que en nuestro análisis,

ha operado como el mito de constitución de los estudios pedagógicos en Córdoba, a través de significantes que hemos visto reeditarse en el tiempo y en las versiones de diversos sujetos, configurándose como un modelo de actuación profesional a futuro, crítico, ético y con alto grado de compromiso político.

Imagen de la llegada: la mirada extranjera

Para el recuerdo de María Esther Saleme de Burnichon,¹⁸ tucumana, nacida en 1919,¹⁹ cierto parecido imaginado de esta Córdoba a Grecia –su luz,²⁰ descubrirá más tarde junto a una discípula– la habría llevado en 1956 hasta la calle General Paz 120, avenida principal de ese casco céntrico que se parecía cada vez menos a sí mismo. Llegaba así a la Facultad –con gesto sencillo, aunque mirada insondable, morena aunque de larga cabellera blanca que la hacía una mujer más enigmática–²¹ la formadora que adquirió el lugar de “maestra” elegida para el que se configuró como grupo que sostuvo un pensamiento crítico en la pedagogía universitaria cordobesa en los años ‘70 –sin saberlo, sin pretenderlo, insistía–.²² Ella habría sido elegida por varias razones, pero la más relevante, por ser transmisora del gesto de la crítica en Pedagogía, de un modo diferente de acercarse al conocimiento²³ desde un posicionamiento consecuentemente ético y de compromiso con la educación pública.

Sin entrar todavía a considerar otras razones de peso, personales e institucionales, comencemos por referir el lugar institucional que ocupó la profesora. María Saleme llegaba en 1956 a los 36 años para asumir su posición de académica en una cátedra de Didáctica²⁴ para trabajar en un principio con alumnos de los profesorados de la Facultad para las carreras de Filosofía, Letras e Historia.

Didáctica era continuación de una materia que en su recuerdo, se habría llamado “Cristología”, en alusión probablemente a Teología Natural, asignatura del último curso del Plan de Estudio de la carrera de Filosofía entonces vigente.²⁵ Comenzaba así a asumir la enseñanza de la teoría didáctica y práctica

18 María Esther Saleme de Burnichon falleció en el año 2003. Cuando desarrollaba la investigación tenía cerca de 80 años. La fuente principal a la que refiero en relación con esta parte del relato es la entrevista a ella realizada por Eduardo Remedi, México, enero de 1997, que asume en ese contexto un sesgo autobiográfico escrito a instancias de otro. Fue publicada en Saleme de Burnichon, 1997 (revisada por Eduardo Remedi y Justa Ezpeleta). Esa entrevista se irá complementando con documentos institucionales a los que hemos podido acceder, conversaciones sostenidas con la Profesora en las que generosamente compartía sus recuerdos, entrevistas a discípulos, fuentes secundarias, que serán oportuna y específicamente citadas.

19 Saleme de Burnichon, María, Curriculum Vitae. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

20 Conversación con María Saleme de Burnichon, 13 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina. La tradición en el folklore popular, “hay que andar y mirar para comprender que no hay cielo como el cordobés”, es el eco de esta representación.

21 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

22 Conversación con María Saleme... cit.

23 Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina.

24 Por concurso, según consta en su Curriculum Vitae... cit.

25 Planes de Estudio de las Escuelas de Historia, Letras y Pedagogía. Además de los títulos de Licenciado y Doctor en todas las carreras (a excepción de Pedagogía, que no incluía el de licenciado) el título de profesor que se alcanzaba era “Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial”, en Filosofía, en Letras o en Historia, para lo cual se requería la aprobación de las

de la enseñanza,²⁶ recordando también hoy el azar de la vida que determinara que Elma Estrabou,²⁷ quien sería muchos años más tarde su compañera de gestión decanal en los tiempos pos dictadura de 1976,²⁸ fuera entonces una de sus primeras alumnas mientras terminaba de cursar la carrera de Filosofía.

Hacia mediados del año 1956 se designaba a María Saleme como Profesora adjunta interina de la cátedra Introducción a la Filosofía,²⁹ de cuya titularidad se había hecho cargo el Profesor Adelmo Montenegro desde el mes de abril de ese año,³⁰ quien por entonces era casi simultáneamente designado también en la cátedra de Pedagogía.

Como referencia principal, María Saleme sostiene que, para ella, no habría sido sencillo tratar con los profesores que llegaron a ocupar las cátedras. Las sospechas sobre su “extranjería” frente a las nativas élites académicas cordobesas que tomaron sus lugares ya efectivizada la limpieza política que veremos llevó adelante la intervención universitaria, se manifestaban –a veces sutilmente– en preguntas sobre su procedencia. El “nacionalismo cordobés”³¹ habría recrudecido con la llegada de otros “extranjeros”, aunque el encuentro con Juan Adolfo Vázquez, Pila Vela, Celma Agüero conocidos por ella en Tucumán, habría sido un lugar de respiro a la tensión de la entrada, un espacio para trabajar mejor, vinculado siempre con la Historia y la Filosofía.³² No contamos con referencias de intervención de la Profesora en procesos específicos de institucionalización de la Pedagogía precedentes a su trabajo formativo en los años ‘60.

Antes de avanzar en el análisis de las razones de la llegada de María Saleme a esta Facultad, dejaremos aquí en suspenso ese espacio y ese tiempo, para empezar a reconocer en mirada retrospectiva, algunas, sólo algunas huellas que a nuestro entender, constituyen rasgos de la hechura intelectual de esta formadora y en los cuales ponemos el acento pues son actualizados en formas diversas de reconocimiento y lugar adjudicado a su quehacer, en las palabras dichas en entrevista por quienes se reconocen a la vez como sus discípulos.

asignaturas Pedagogía, Didáctica General y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en el orden enunciado, que podían rendirse desde el tercer año. Estos planes, si bien modificaron aspectos del anterior de 1953, no implicaron variaciones sustanciales en relación con los profesoradores (Res. Decanal Nro. 90, 27 de octubre de 1954. Libro de Resoluciones Decanales; Archivo FFyH, UNC).

26 Saleme de Burnichon, 1997: 33.

27 Profesora en Filosofía, Directora del Departamento de Filosofía y de la Biblioteca de la Facultad por varios años. Fue también Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Introducción a la Filosofía (cursada por los alumnos de Pedagogía), a mediados de los años ‘60. Fue separada de la Universidad en 1966.

28 Autoridades de la FFyH. Período 1986-1988.

29 Res. Decanal Nro. 82, 2 de agosto de 1956. Libro de Resoluciones Decanales, Folio 109 (Archivo FFyH, UNC).

30 Res. Decanal Nro. 41, 30 de abril de 1956. Libro de Resoluciones Decanales, Folios 56-57 (Archivo FFyH, UNC).

31 Saleme de Burnichon, 1997: 33.

32 *Ibidem*. Conversaciones con María Saleme, 13 de octubre de 1999 y 10 de febrero 2000, Córdoba, Argentina.

Algunas marcas pedagógicas tempranas, del reconocimiento de los “otros” y la criticidad

Ser “extranjera” fue un rasgo que –podríamos sostener en acto de interpretación– atravesó la vida personal y profesional de la Profesora Saleme, si tenemos en cuenta el recorrido de su trayectoria hasta mediados de los ’70. Y ello interesa en nuestra perspectiva por cuanto la experiencia vital de estar en “otro lugar” pudo implicar, al menos hipotéticamente para este caso, aprender a mirar y escuchar a los “otros”, reconocerse diferente, lidiar con la diferencia.³³

Pero los diferentes no sólo se reconocen en el extranjero territorial. En la aparente uniformidad del territorio nacional, las diferencias sociales y culturales eran –y continuaron siendo– muy marcadas. En este sentido, María Saleme habría vivenciado ciertas situaciones que entendemos la habrían expuesto a un encuentro temprano con las diferencias sociales y culturales y que tendrían algún efecto en relación con el “aprender a moverse” en contextos de esta naturaleza también en el afuera territorial, como fue su inserción como Pedagoga en México en el Estado de Veracruz, hacia fines de la década de los ’60, por sólo nombrar una experiencia situada en el tiempo que hemos acotado para nuestro estudio.

Veamos algunos fragmentos que María Saleme trae en recuerdo, al abrir su reflexión acerca de huellas importantes que su memoria recupera de las experiencias formativas a las que ella se viera expuesta, más allá de las estrictamente académicas universitarias, de las que también nos ocuparemos. Nos referimos a ciertas experiencias, lugares y gestos acaecidos en sus años infantiles, que mostrarían a nuestro entender caminos muy sutiles, no reconocibles en mirada de superficie, por los cuales se produce la transmisión de formas de apropiación que después habrían sido operantes en instancias y prácticas con explícito propósito formativo.

Como la menor de siete hermanos de una familia que habría sufrido un importante vuelco económico en su infancia, con el efecto de un fuerte estrechamiento en las condiciones de vida, en andar paralelo, recorría con largas caminatas la intimidad que se expandía del Aconquija, el “cerro”, –“laberinto de ecos”–³⁴ cercano a Marco Paz, su primer lugar de residencia y los escalones iniciales de su escolaridad primaria en una escuela de trabajadores, de quineros y jardineros, en la zona de Yerba Buena. Caminar habría sido entonces una necesidad, la de salvar distancias cuando el desarrollo del transporte era incipiente en el lugar. Pero centralmente, remitiría a un placer temprano en su vida, que se prolongaría como una marca metafórica en su encuentro con renovados lugares. Practicar el espacio, diríamos con De Certeau, habría sig-

33 El sentido del “otro” desde un punto de vista hermenéutico e histórico se ha tomado de De Certeau, 1993: 203-233.

34 De Certeau, 1996. El autor nos interpela con una afirmación: “La historia comienza a ras del suelo, con los pasos” (p. 109). Aunque hace referencia a los andares en la ciudad en espacios urbanos, desde esa interpelación, nos abrimos a la escucha de las prácticas del “caminar”, típicas en el caso que consideramos, desde la infancia hasta la actualidad, como “enunciación peatonal” (p. 109), que extendemos también en analogía.

nificado en su vida “...repetir la experiencia jubilosa y silenciosa de la infancia; es, en el lugar, ser otro y pasar a otro”.³⁵

Tal vez también temprano habría sido el dolor y la ausencia a raíz del fallecimiento de su padre, en el tiempo lúdico de sus 8 años y la soledad obligada derivada del trabajo materno. Una figura muy querida acompañó su lugar de “hija distanciada del contexto familiar” por ser la menor, una muchacha muy fuerte adoptada desde muy pequeña edad por su madre, una “criada”³⁶ en y de la casa, a quien María Saleme más tarde habría deseado alfabetizar sin que lo aceptara porque “saber leer y escribir era cosa de ricos para ella”.³⁷ Influyó sensiblemente en su vida, desde un marcaje temprano de la piel en el encuentro cotidiano. Al punto que, reconoce María, la vida de esa muchacha “negra” como su propia tes –que en su decir formaba parte de los “desheredados” a quien Eva Perón³⁸ escuchara y atendiera– quedó inscripta en una relación casi filial de madre-hija, aun cuando las adhesiones políticas de los familiares de sangre no siguieran el rumbo del peronismo.

Este “otro” del contacto cotidiano y profundo con la vida, el cuerpo y las palabras de pobres y trabajadores –que suponemos tanto más profundo por no reflexionado por efecto de edad, inscripto en cuerpo y lenguaje, en la perspectiva bourdiana–³⁹ fue simultáneo a un tiempo de aprendizaje y pelea por la coexistencia de tres escrituras que aún hoy perduran desde esos años infantiles. Sobre el modo “genético” de escritura de “derecha a izquierda” –“zurda” genética en alusión a la mixtura de la impronta libanesa de su padre y criolla catamarqueña heredera de españoles de su madre, zurda también en interpretación e ironía hacia el futuro, en el sentido de mirar “desde otro lugar” y “hacia otro lugar”–⁴⁰ se fue imponiendo lentamente la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de “izquierda a derecha”, con la mediación del tercer modo escolarizado de escritura “en espejo”.

A ese atravesamiento temprano de los “otros”, siguió un tiempo de escolaridad en el colegio religioso de La Merced, cuando el mundo de posguerra había ya cedido a las difíciles circunstancias de la crisis internacional y nacional de los años ‘30 que, al decir de Horacio Tarcus,⁴¹ marcó el final de un largo proceso de agotamiento de la sociedad y el Estado liberales, de sus condiciones económicas y de la ideología del progreso indefinido, de la armonía social y

35 Ibidem. p. 122.

36 Adquiere el sentido de “nana”.

37 Saleme de Burnichon, 1997: 25.

38 Un resumen de la biografía y lugar que ocupa María Eva Duarte durante el gobierno de J. D. Perón es presentado por Ciria, 1983: 305. Ciria muestra cómo ciertos términos –compañeros, desheredados, descamisados, día de la lealtad, justicia social, entre otros– forman parte del discurso peronista con fuertes efectos de sentido, dadores de identidad y con ciertos rasgos míticos. Pero en el caso de Eva Perón particularmente –y más allá de los efectos de sentido– Ciria destaca su actuación en las que considera tres instancias que deben ser reconocidas como modo de hacer política casi inigualado en América: su relación con los pobres a través de la Fundación Eva Perón, su militancia gremial y su idolatría al propio Perón. Algunos extractos en Perón, 1987.

39 Bourdieu, 1991.

40 Saleme de Burnichon, 1997: 26 (Intervención del entrevistador Eduardo Remedi).

41 Tarcus, 1996: 43-49.

la expansión democrática, tiempo a la vez de emergencia de una *intelligentzia* también en desconcierto.

Probablemente alguna señal de crítica sobre la crisis habría registrado María Saleme a sus doce o trece años con su ingreso a la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, para la realización de sus estudios secundarios, para recordar que éste fue el lugar en que el “zurderío” –en su decir– “aparece más allá de la mano”.⁴² También en recuerdo, recupera marcas que la remiten pedagógicamente a Decroly, Montessori, Dalton, aprendidas con la directora de escuela primaria de aplicación que se definía como activa heredera de principios escolanovistas. Clotilde Alfonso Doñate habría promovido la reflexión acerca de la diferencia entre “ser maestro pedagógico o un maestro de pedagogía” y en respuesta, ya decidía como opción voluntaria, casi única en su vida, la de perfilarse como pedagógica antes que como maestra de pedagogía que “mueve la teoría desde la teoría o desde el escritorio”.⁴³

A sus 80 años, María Saleme insiste en esa diferencia, en la imposibilidad de la Pedagogía de aquellos primeros años de institucionalización de reconocer los problemas de la realidad educativa, de los más desfavorecidos, insiste en que saber y querer escuchar y mirar continúan siendo una opción personal.

*Hacerse “Pedagoga de profesión” en la Universidad tucumana:
un espíritu académico especial en tiempos de renovación cultural*

Las aspiraciones por acceder a los estudios universitarios habrían sido incentivadas en aquella escuela, reconocida en su capacidad innovadora por su dependencia de la Universidad tucumana.

Con título de bachiller y de maestra y ya experiencia laboral desde los 16 años, dando “clases particulares” y realizando otros oficios no pedagógicos tras la muerte de su madre a los 15, María Saleme ingresaba a la Facultad de Filosofía y Letras de la entonces prestigiada Universidad Nacional de Tucumán. Obtuvo el título de profesora en Pedagogía y Filosofía, investidura que la convirtió en una pedagoga de profesión, aunque las huellas de sus maestros la ligaron más con la filosofía y siguieron anudando el deseo de ser pedagógica en la enseñanza. Se perfiló así una opción que la enlazaría hasta hoy a la educación, con un modo de hacer que nunca le hizo abandonar la clave filosófica de la interrogación.

En la Universidad tucumana, María Saleme junto con María Margarita Andrés, Magalí como familiarmente le llaman –también nacida en Tucumán en 1922 y como ya señalamos, futura profesora fundacional de los estudios pedagógicos en la Universidad de Córdoba– y junto con otros entonces estudiantes como Pila Vela y Celma Agüero que llegaron a desempeñarse a la Universidad Nacional de Córdoba, prácticamente en simultaneidad a mediados de los ‘50, fueron partícipes de una intensa formación humanística, filosófica, política, pedagógica a través de las palabras y los gestos de profesores que hoy

42 Saleme de Burnichon, 1997: 27.

43 *Ibidem*.

se reconocen como “maestros en el verdadero sentido”, exilados europeos y profesores provenientes de otras Universidades Nacionales. Aprovechamos la circunstancia para marcar, a pretexto de ese encuentro temprano, que las redes de relaciones, cruces entre sujetos y formaciones que construimos en relación con la Pedagogía local, tuvieron un origen muy anticipado, respecto del momento de institucionalización específicamente acotado.

Acerquemos entonces algunas razones de la valoración actual de la formación recibida, compartida en aquel tiempo con ese otro conjunto de futuros profesores de la Universidad de Córdoba. La pregunta que nos orienta en el desanudamiento de este tramo de la trayectoria apunta a reconocer las improntas formativas transmitidas y apropiadas en ese espacio que, según las versiones de las que disponemos, remiten a una profunda experiencia humana e intelectual.

La intensa formación aludida habría sido fruto de un proceso de “renovación cultural”⁴⁴ de esa Universidad en los años ‘30 y primeros ‘40, implicado en las acciones de apertura de sus autoridades a exilados italianos y españoles perseguidos por el fascismo en sus países de origen. Política de apertura de la cual fue partícipe Silvio Frondizi, quien entonces y hasta 1943, ocupó posiciones de gestión en su Consejo Académico. Silvio Frondizi perteneció a ese núcleo generacional en términos de ideario –núcleo de tan diversa matriz histórico-geográfica aunque con fuerte identidad de erudición filosófico-histórica, con familiaridad con el pensamiento marxiano–, convirtiéndose como ya puntualizaremos, en un maestro particularmente reconocido en ese proceso de formación.

En diálogo sobre las matrices formativas de inscripción de su quehacer ya como Pedagoga, la Profesora Andrés recuerda que aún antes de iniciar sus estudios universitarios, con escasos 17 años, asistía a la conferencia de despedida del Dr. Manuel García Morente en la Facultad de Filosofía de Tucumán, pues desde allí se retiraba nuevamente a España para incorporarse como monje al claustro del monasterio, tras un episodio familiar extremadamente doloroso.⁴⁵

44 Tarcus, 1996: 52.

45 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Conversación con María Saleme de Burnichon, 13 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina. No contamos con datos que permitan mostrar el modo en que el Dr. García Morente llega a Tucumán. Es posible sin embargo identificar parte de la trama que entonces se va consolidando en aquella institución universitaria. En la reconstrucción que realiza Horacio Tarcus, Silvio Frondizi había colaborado con García Morente en la organización de la Facultad de Filosofía y Letras, así como con su hermano, Risieri Frondizi, que por entonces estaba a cargo de su Departamento de Filosofía y convocaba a Rodolfo Mondolfo, inmigrante judío italiano, a sus primeras conferencias. Una investigación específica respecto de la presencia extranjera en la Universidad Nacional de Tucumán ha sido desarrollada por Liliana Vanella en su tesis doctoral (Vanella, 2010). En nuestro caso, se presentan algunos datos relevantes que se vinculan directamente con nuestras preocupaciones centrales, relativas a la reconstrucción de los recorridos de formación del núcleo de académicos fundantes de los estudios pedagógicos en la Universidad Nacional de Córdoba. Sabemos que hacia 1922, con el objeto del dictado del “Seminario de Filosofía y Cultura General” a propuesta de Saúl Taborda en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC –iniciático como decíamos de los estudios filosóficos en Córdoba–, el Decano de la Facultad, Dr. Pedro S. Rovelli, en un viaje a Europa, comenzó gestiones para contar con la presencia del Dr. García Morente. En posteriores comunicaciones, el Dr. García Morente con la mediación del Dr. Ceferino Garzón Maceda, expresaba su deseo, agradecimiento por el honor a la vez que imposibilidad de asumir esa responsabilidad, por razones personales, como él mismo lo señala: “...por decirlo claramente, íntimas de mi vida, han ido tomando desde la

Con María Saleme, aun con sus diferencias, compartieron un clima intelectual dominante en esa experiencia formativa.⁴⁶ En palabras de María Andrés, tuvieron la oportunidad de participar...

“...en una facultad que naturalmente fue maravillosa [con] exilados franceses, italianos y españoles de la guerra civil y de la segunda guerra mundial, todos ellos con un alto nivel de formación y de experiencia política porque en el caso de [Lorenzo] Luzuriaga –profesor en Pedagogía– por ejemplo había sido prácticamente el ministro de educación de la República española; teníamos una Introducción a la Historia que hacía Silvio Frondizi, una Introducción a la Literatura que hacía Morín Igo, paraguayo, la Introducción a la Filosofía la hacía Eugenio Pucciarelli, así que teníamos por un lado exilados y por el otro lado la joven generación de egresados de Alejandro Korn, de La Plata como eran Pucciarelli, Sacha Reulet. Era ya una rebelión al positivismo, era ya otra posición filosófica que la de Alejandro Korn. Después tuvimos a Risieri Frondizi⁴⁷ en Filosofía, aparte de Pucciarelli y los europeos yo los tuve a Balmori en todo lo que fue lengua y literatura clásica y Tanochin...lumberas en latín y en griego y en Literatura Moderna... lo teníamos a Anderson Imbert, en sociología al italiano Renato Treves⁴⁸... algunos cuando se terminó la guerra se volvieron enseguida a sus universidades madre, como Monte Racini, como Treves, se volvieron a Italia los dos y los Labrousse los dos se volvieron a Francia...”.

Encontramos sin embargo matices experienciales y en las percepciones de esa coyuntura universitaria que es de interés puntualizar. En tono de reencontro con imágenes vitales, casi en retrato y con alto grado de valoración y reconocimiento personal, María Saleme recuerda⁴⁹ los “modos de hacer” de uno a uno de los exilados. Recupera sus particularidades hasta condensarse en la idea de la conformación de un espíritu académico especial, basado en la capacidad de esos profesores para introducir sus reflexiones y palabra erudita en un marco de sencillez y familiaridad hasta amena y sin la habitual distancia de quienes se suponen en la cima del saber; en la capacidad para la amistad, la pregunta constante acaso expuesta en algún bar o caminando de regreso, a la salida de la facultad; en la exigencia en el estudio y la búsqueda personal, en la aceptación del no saber; en formas de entrega especial a quien aprende, hasta el más fuerte sentido de la apuesta por la vida, plasmado en la figura de Silvio Frondizi.

muerte de mi esposa un cariz cada vez más recogido. Mi actividad arraiga aquí, en formas cada día menos públicas; y en mi ánimo propenso al silencio, producen una perturbación enorme las menores sacudidas externas”, *Revista de Humanidades*, 1958, Sesión extraordinaria del día 2 de enero de 1922. *Ibidem*. pp. 215-218 y comunicación epistolar entre el Dr. García Morente y Ceferino Garzón Maceda, 4 de abril de 1922 y 16 de diciembre de 1925. *Ibidem*. pp. 219-221.

46 Entrevista María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina; Saleme de Burnichon, 1997; ver también Orquera, 2010.

47 Risieri Frondizi fue más tarde Rector de la Universidad de Buenos Aires (entre 1957 y 1962). Pérez Lindo, 1985: 133.

48 Renato Treves, judío italiano, filósofo del derecho, compatriota y exiliado, con quien Rodolfo Mondolfo, junto con otros italianos, se encontró en Argentina en su exilio (Pró, 1967: 82). María Saleme fue Ayudante en la Cátedra de Sociología a su cargo. *Curriculum Vitae*. p. 1. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC); Saleme de Burnichon, 1997: 28.

49 Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina.

Esboza su conjetura que los académicos argentinos se volvieron sencillos en contacto con el extranjero, mostrando una vez más su preocupación por el lugar del “otro” en la configuración de conciencias y voluntades. Serían signo de ello, reconocer a los profesores y a los jóvenes estudiando juntos en el ámbito de la biblioteca así como los encuentros con la “llaneza” de Treves y Mondolfo cuando salían en caminatas al Aconquija, donde María vivió ya promediando su carrera universitaria. Prácticas del “andar” los textos y producir la palabra en el “andar”, que habría sido frecuente entre esos intelectuales en un contexto local que lo propiciaba ampliamente y que recuerda la imagen de pasos caminantes en la producción intelectual en el mundo clásico.

Las palabras sistematizadas sobre experiencias pedagógicas de avanzada, escolanovistas, llegaron a través de Lorenzo Luzuriaga,⁵⁰ titular de la cátedra de Pedagogía en que la Profesora Saleme fue también Ayudante,⁵¹ palabras que aun sostenidas con una mirada que eludía a la audiencia para fijarse en algún punto en gesto reflexivo, la encaminaron a su primer acercamiento a Córdoba, a un encuentro temprano con la experiencia de la Escuela Normal Superior cuyas puertas abría ya en posición de Directora, después del ‘55.

Pero con ese fondo común de valoración compartida sobre la experiencia de formación, María Saleme insiste en plano principal en Silvio Frondizi –a quien ya hemos nombrado desde un punto de vista institucional–, profesor correntino oriundo de Paso de los Libres, hijo de una numerosa familia acomodada de inmigrantes italianos de mentalidad atea y sólo doce años mayor que ella, quien llega a Tucumán en 1938.

Como “jugarreta”⁵² de la memoria, los recuerdos sobre Silvio Frondizi comienzan por un gesto no conocido en los años de formación, “por la forma en que terminó sus días”, una vida de entrega, pero que para María Saleme ya se anticipaba por aquellos años en perspectiva.⁵³ Toma cuerpo desde su entonces lugar de alumna, la imagen de una cuota de timidez extraña en un hombre que desplegaba su saber en clases eruditas y cargadas de preguntas, que sostuvieran

50 Luzuriaga, español “del éxodo y del llanto”, debió trincar su obra en España y llegó a Argentina en 1939, para radicarse en Tucumán durante cinco años. Fue Vice Decano de esa Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Con la intervención peronista, se trasladó a Buenos Aires donde comenzó a dirigir la Editorial Losada. Sobre el ‘47 apoyaba a su hija Isabel en el proyecto del Jardín de Infantes Platero, experiencia de avanzada en materia de psicología infantil psicoanalítica que encaró junto con Jaime Bernstein y otros. Sandra Carli, consulta telefónica a Isabel Luzuriaga (Carli, 1997: 282-283). La influencia de Lorenzo Luzuriaga en la conformación del pensamiento pedagógico argentino es en parte referida por Caruso y Fairstein, 1997: 169-171. En Córdoba en los años ‘60 su influencia fue clara en Adelmo Montenegro, cuestión que será retomada más adelante. Desde un punto de vista personal, se vinculó con el recorrido de María M. Andrés. Las influencias que recibe en la conformación de su pensamiento pedagógico-filosófico en España pueden revisarse en Buenaventura Delgado, 1994: 656-661.

51 Saleme de Burnichon, María, Curriculum Vitae. Legajo Personal. p. 1 (Archivo FFyH, UNC).

52 Usamos el significativo “jugarretas” en relación con la memoria, como De Certeau lo hace en relación con el relato, ambos tratados como “artes de hacer”. Ver De Certeau, 1996: 90-98.

53 Silvio Frondizi es denominado por Horacio Tarcus como uno de los marxistas olvidados en Argentina, que no puede clasificarse en ninguna de las categorizaciones ya esbozadas de la izquierda en el país –“intelectual orgánico de un partido inexistente”–. Ni pertenece a la izquierda tradicional en sus diversas versiones ni a la nueva izquierda y comparte, en el análisis del autor, la perspectiva de pensamiento y vida trágica como hombre de izquierda con Milciades Peña, de tradición troskista. Silvio Frondizi, actuando como abogado de presos políticos, es asesinado en 1975 por la Triple A (AAA, Asociación Argentina Anticomunista). Ver Tarcus, 1996: 17-42.

la atención constante en escenas de fascinación. Un hombre preocupado en correcciones de trabajos uno a uno, párrafo a párrafo, que “quería las cosas que hacía, como ninguno”. Pero ese recuerdo se desliza lentamente a rescatar que la marca principal de “Silvio” –como espontáneamente lo llama– devino de su decisión política de izquierda nunca ocultada, como acaso sí lo fuera por otros profesores.

Desde esas posiciones de izquierda aún contradictoriamente en esbozo –como lo afirma Horacio Tarcus en relación con la etapa del primer Silvio Frondizi, centrada en el estudio del liberalismo de J. Locke y de las antinomias individuo-comunidad, liberalismo-democracia, libertad-propiedad y su acercamiento a Rousseau–⁵⁴ desde una rigurosidad exacerbada en relación con el saber, desde el ateísmo asumido, en las clases de Historia Antigua, Silvio Frondizi abrió para María Saleme las puertas de la Biblia, del Antiguo y Nuevo Testamento, como una manera de encuentro con la palabra directa, como una manera directa de encuentro con el pueblo hebreo.

Este pensamiento y prácticas explicarían por qué María Saleme, en su historia de formación, retoma de Silvio Frondizi la transmisión de una perspectiva no dogmática, crítica, que probablemente venía a renovar aquellos lazos infantiles de sensibilidad con los que miran desde otro lugar y que prospectivamente operarían como modelo incorporado en sus propios y renovados “modos de hacer” en las aulas.

La complejísima realidad vivenciada por los universitarios que se registró desde 1943 con la intervención de las Universidades Nacionales durante el peronismo –en la que nos centraremos en el próximo punto–, se habría visto compensada por otra presencia extranjera que se agregaba para María Saleme a la larga lista de destacados intelectuales con quienes se formó en la Universidad tucumana, Rodolfo Mondolfo,⁵⁵ erudito italiano que nos atrevemos a suponer, habría sido admitido en la Universidad a pesar de su pensamiento de raigambre marxiana, precisamente por no posicionarse en tanto extranjero en la arena política del país.

A diferencia de María Andrés que no tuvo la oportunidad de aproximarse a Rodolfo Mondolfo sino hasta su incorporación a la Facultad de Filosofía en Córdoba, María Saleme recupera la palabra inquisitiva del caracterizado como gran conocedor del pensamiento clásico y de adscripción a un marxismo huma-

54 Ibidem. p. 54. El autor sostiene: “De Locke a Rousseau primero, de Rousseau a Marx después. Es que la nota original del pensamiento político de Silvio Frondizi no está dada por estos postulados finales, siempre provisorios, sino por el juego de las antinomias, por esa constante tensión –que llega a ser neurótica–, que no sólo lo conducirá del liberalismo al marxismo, sino que lo llevará a replantear las antinomias en el seno mismo de la concepción marxista”.

55 Judío italiano de Senigallia, hombre del último cuarto del siglo XIX, egresado de la Universidad de Bolonia, afiliado al partido socialista italiano desde 1895, llegó a la Argentina en mayo de 1939 precedido de la traducción de dos obras relevantes: “Feuerbach y Marx” y “El infinito en el pensamiento antiguo” y a instancias de Giovano Gentile, quien –aunque crítico– remitía una carta mediadora al entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Coroliano Alberini. En gesto de solidaridad, se promovió su ingreso a la Universidad de Buenos Aires como camino para eludir la persecución sufrida con el fascismo nativo y tras su presencia como profesor en los primeros años del proceso de constitución de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, llegaba a Tucumán en marzo de 1948.

nista –crítico del marxismo ortodoxo y de las prácticas stalinistas en la entonces URSS–,⁵⁶ de quien fue también ayudante en la cátedra de Filosofía Antigua.⁵⁷

El recuerdo de María Saleme, lejos de abrirse a una réplica erudita de su vasto pensamiento filosófico e historiográfico e incluso, de la que suponemos una particular preocupación por la reflexión pedagógica,⁵⁸ se desliza en su homenaje, para atrapar lo que en este caso también podríamos denominar con De Certeau, un gesto, las huellas de un modo de hacer.

Alude a su empeño por la cuestión humanista desde la práctica:

“...hacer de cada uno de nosotros, una persona capaz de trabajar disciplinadamente desde dentro, desde la propia raíz, como la única manera de dar cabida a los problemas del Hombre, sin temor a los interrogantes o dudas que pudieran emerger. También él, junto a nosotros, ante nosotros, reeditaba preguntas sin respuesta, mostraba las limitaciones de su propio conocimiento. Todo esto vivido en la más absoluta autenticidad”.⁵⁹

Valora su insistencia en considerar a la Filosofía “como una forma muy particular de sabiduría lindando con la ignorancia socrática”. Mondolfo se habría quedado varios años en la ciudad de Tucumán, no sabe cuántos, donde lo conoció “...mirada atenta y, detrás de ella un hombre justo... un gesto amable, un profundo amor al ser humano”. Para María Saleme, conocerlo en sus años juveniles habría implicado una marca duradera y profunda, que la llevaría hoy a sostener que “Ahí lo conocí, creo además que ahí me conocí”.⁶⁰

Pero más allá de la representación construida sobre Mondolfo como lugar dador de identidad, un “otro” singular en el que mirarse en espejo en el plano de conformación de “lo humano”, el erudito italiano le habría enseñado una manera de trabajar con la gente, refiriendo a la forma en que encaró más tarde la tarea de enseñanza en México del mismo modo en que lo hiciera –lo empezaba a hacer– en el aula universitaria de Córdoba:

“En primer lugar, daba fuentes. La lectura directa les costaba. Todos esos libros donde se trabajaba ya cocinada la pedagogía no los usé y eso les costó a los estu-

56 En particular acerca de su posición crítica en relación con la versión soviética del marxismo; ver Mondolfo, 1962. Ese texto es un exponente de su filiación marxiana crítica. En él Mondolfo recupera al Marx de las Tesis sobre Feuerbach y de los Manuscritos de 1848. Se opone al determinismo economicista y rescata la ética en la lucha por la emancipación de lo humano, contra la alienación. Una biografía de este destacado intelectual puede encontrarse en Pro, 1967.

57 Saleme de Burnichon, María. Curriculum Vitae Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

58 Una producción abrumadora de 427 artículos, libros, ensayos, colaboraciones periodísticas, se encuentra en *Revista Humanidades*, 1962. Las producciones relativas a cuestiones pedagógicas se plasman fundamentalmente en artículos periodísticos, a los que no se ha podido acceder. En esa lista, se registran aproximadamente 38 artículos que darían cuenta de ello. Entre otros, se observan trabajos que vinculan la enseñanza de la filosofía con la reforma de la escuela media (1905), la reforma de la escuela media y la escuela única (1905), el problema de la laicidad en la escuela media (1907), la preparación del maestro elemental y del enseñante (1912; 1913), la libertad de la escuela (1922), educación y renovación social en Mazzini y Marx (1923), libertad y función social de la escuela en la reforma de Gentile (1923), la reforma universitaria (1923), educación y democracia (1955), la división del trabajo y la tarea de la educación (1956), problemas de cultura y educación (Ed. Hachette, s/f), la universidad latinoamericana como creadora de cultura (1960, 1961).

59 Saleme de Burnichon, 1997: 147.

60 *Ibidem*, pp. 147-148.

diantes que me preguntaban por qué no los daba... Yo tenía mucho a la discusión, a que descubrieran. Años más tarde vengo a encontrar que la etnografía andaba en eso... Yendo más atrás, ¿sabés por qué yo trabajaba así? No es invento ni descubrimiento mío. Yo me formé así. Acuérdate que yo me vi “beneficiada”, digamos, con la gran tragedia de los judíos... Mondolfo era judío; Treves mi profesor de sociología era judío. Era gente de una formación que había pasado la barrera del sonido; la vanidad no les interesaba”. Yo tuve la suerte de ser ayudante de Rodolfo Mondolfo en filosofía antigua... Esa cosa de preguntarme y de obligarme a que pensara, e inclusive sobre la base de mi propia ignorancia, me ponía en tensión muy fuerte... me daba participación a mi, muy joven cuando apenas tenía 19 años. ... Y creo que eso me ha quedado...La cosa de no recostarme en la autoridad”.⁶¹

Mondolfo retornaba en el hilado fino de la formación de María Saleme, por la huella de la pregunta. Justificada, como el mismo sostuvo en relación con Sócrates:

“Esta conciencia de la propia ignorancia —o sea de los problemas subyacentes irresueltos bajo la ilusión de poseer la solución— él quiere comunicarla a los demás para purificar sus almas del error, fuente de toda culpa. Por eso su enseñanza es un continuo examen de sus interlocutores, perseguidos por preguntas por el que, fingiendo querer aprender de ellos, se convierte verdaderamente en su maestro”.⁶²

La conversión en maestro, en este caso, habría sido operada. Desde su apropiación del oficio de la reflexividad, de la interrogación incesante, del ejercicio de pensar y enseñar su pensamiento,⁶³ de compartir la reflexión personal en acto de enseñanza a través de la pregunta, se tramaba en María Saleme aquel deseo de ser “maestra pedagógica”.

Pero ya no sólo se trataba de esa versión. Ser además “pedagoga de profesión”, se perfiló como alternativa de investidura profesional que aquella institución consagraba, a través de un título en que la Pedagogía anudaba sus motivos a la Filosofía, doble matriz disciplinaria que tiñó los contenidos y las formas de enseñanza que la Profesora Saleme asumió en los diferentes momentos de despliegue práctico como enseñante.

Sin embargo, las consagraciones universitarias no legitiman ni expresan ciertos detalles que queremos puntualizar en relación con las redes que operan en procesos de configuración de modos de pensar, que son sutiles, se reconocen a distancia y obedecen a diversas circunstancias de encuentros directos e indirectos. El gesto socrático —la pregunta inquisitiva, un modo de acercarse al conocimiento— y el gesto de la crítica —gesto inclusivo de no recostarse en la autoridad, de la actividad libre, pública, de la razón y de la crítica comprometida en las luchas políticas de su tiempo—⁶⁴ constituyen una síntesis interpretativa

61 Saleme de Burnichon, 1997: 19.

62 Mondolfo, 1989: 20.

63 Sin pretender una comparación estricta, Jaques Le Goff vería en algunos de estos rasgos, los definitorios del intelectual medieval (Le Goff, 1996: 21-22).

64 El alcance de la noción de “crítica” es amplio y elusivo. Hemos acotado en la caracterización, algunos de sus usos, a los que interpretamos remiten las palabras de los entrevistados. Esos usos se asocian tanto con prácticas históricamente constituidas como con reflexiones filosóficas acerca de su alcance. Para una discusión en ambos sentidos, ver Le Goff, Jaques, 1996: 12 y 89; Chartier, 1992a: 166 y 1995: 36-40; Bourdieu, 1995: 312-387.

de la clave de transmisión que los discípulos de María Saleme reconocen en ella como maestra “elegida” y que marcó más adelante, sobre los ‘70, una de las formas de la “utopía” en Pedagogía, esbozada antes en los maestros que ella reconoce para sí. Podríamos sostener que casi ineludiblemente, de generación a generación se van reconociendo improntas formativas, que pueden rastrearse en aquello que los sujetos recuerdan y renuevan en sus relatos acerca de su propia historia. Hablamos de gestos y no exclusivamente de ideas, en todo caso, de la compleja combinación de las ideas con los modos de hacer, que no siempre encuentran un lugar reconocido en historias de tipo intelectual.

Así, nos permitimos dar un paso más. Silvio Frondizi y Rodolfo Mondolfo son reconocidos por María Saleme, cada uno desde su propia significación, sin la búsqueda de relaciones entre ellos. Por vías separadas, son reconocidos para condensarse creativamente en la matriz ética e intelectual de María Saleme, al menos, insistimos, desde su autopercepción. La relación de Silvio Frondizi con Rodolfo Mondolfo quizá sea una de las aristas que se enlazan previamente a su emergencia en esa matriz de perspectivas y formas de pensamiento, aunque no de modo lineal. Como referencia, seguimos a Horacio Tarcus, quien sostiene que el marxismo historicista y humanista que despliega más adelante Silvio Frondizi estuvo directamente emparentado con el marxismo de Rodolfo Mondolfo, “...aunque no así con la orientación política de tipo socialdemócrata del italiano”.⁶⁵

Los procesos de transmisión reenvían hacia atrás si buscamos articulaciones, pero no son totales ni dejan sujetos a los sujetos a destinos inmodificables. Las marcas están allí y también la posibilidad de revisarlas, de reapropiarse de retazos, de reubicarse y de hacerse cargo de la herencia. Y en ello intervendrían otras experiencias vitales, entre las cuales las políticas, al menos para María Saleme, fueron de relevancia.

De las creencias y de la acción: marcas de socialización política en tiempos de pérdida de la autonomía universitaria durante el peronismo

El compromiso político de María Saleme en el ámbito universitario fue una impronta que marcó su posicionamiento a la vez que diferenciación en el campo académico, fundamentalmente a mediados de los ‘60. Precisamente, en 1966 cuando es separada de la Universidad por los efectos del golpe militar de Juan Carlos Onganía en las políticas universitarias. La transmisión a las nuevas generaciones en formación de este gesto, es recuperada en la memoria reconstructiva de los protagonistas y nos obliga a rastrear algunos hilos específicos de constitución, suponiendo su historicidad.

Para María Saleme, los primeros lazos con la política en sus diversas versiones y ámbitos de institucionalidad y lo político como dimensión que atraviesa diferentes facetas de la vida, se habrían establecido a través de la transmisión de creencias políticas familiares, la construcción de las propias incipientemente juveniles y a través de ciertas prácticas de creencia, no necesariamente

65 Tarcus, 1996: 52.

sistematizadas en ideología. En su casa paterna el peronismo no había sido en su versión la adscripción política dominante, como tampoco la de sus años de formación en la universidad.

En el '43, se abrió un tiempo sinuoso pero prolongado de intervención de las Universidades Nacionales, de exclusión en diferentes puntos del país de intelectuales liberales y de izquierda ya formados y de estudiantes que se embanderaron con una universidad contra el que pasó a ser denominado "dogmatismo de turno".

Como hoy nos propone en su recuerdo, María Saleme, por trabajar activamente en el reformismo universitario, habría sido también separada durante unos años de la universidad, justo al momento en que quedaron marginalizados –cesantes y renunciantes– alrededor de 1000 profesores en simultaneidad. Esta experiencia de separación de la vida universitaria sería el inicio en su recorrido ulterior, de lo definido por la Profesora Saleme como hechura de la "profesión de cesante", que tuvo incidencia principal en la construcción de su lugar de "extranjera" en varios momentos de su vida.

Para su maestro Silvio Frondizi, la vocación política se articulaba en sintonía con la llegada de esas horas de intervención que como catalizador, implicó su renuncia al Consejo Académico en noviembre del '43, iniciando su partida de la Universidad tucumana con una encendida carta abierta a sus alumnos:

"Los chacales y cuervos que se arrojan sobre la cultura moderna se equivocan, aún no es cadáver y no lo será; todos aquellos que conocemos y amamos nuestra cultura estamos dispuestos a defenderla, porque su muerte implicaría nuestra muerte".⁶⁶

Fue separado de todos sus cargos en marzo de 1946, un mes después del triunfo del peronismo, tiempo en que parte a Buenos Aires y se articula ya su lugar como intelectual socialista. Como lo veremos también más adelante para el caso de una generación de intelectuales académicos más joven en 1958, la resonancia de los acontecimientos políticos nacionales y locales en el ámbito universitario constituyó un lugar privilegiado de emergencia de una operación: la conversión de las creencias en sentido amplio, en motor de definición y acción política, con o sin referentes partidarios.

Sirvan las dos marcaciones anteriores, una relativa a los estudiantes y otra a los profesores, para introducir la reflexión que el campo universitario en sus diversas facetas explotó entonces en términos de lo denominado por Silvia Sigal como apertura de una etapa de alta vulnerabilidad de sus instituciones y de constitución del cuerpo universitario como actor político,⁶⁷ que comenzaba a articularse con el ya viejo y complejo actor político eje de movilización, los estudiantes universitarios.

Veamos entonces en los dos planos, el del movimiento estudiantil y el del espacio profesoral, las formas que asumió el pasaje de las creencias políticas a la acción en su defensa. Puntualizaremos acontecimientos que permiten contextualizar la situación vivida por el conjunto de los actores universitarios, de pérdida de identidad como tales, en los que se inscribe la vivencia de la profe-

66 Frondizi, Silvio citado por Tarcus, 1996: 78.

67 Sigal, 1991: 41.

sora Saleme y que sirven para comprender algunos procesos de su socialización política como a efectos de entender algunas razones por las cuales en el '55, ya lo veremos, se pusieron en juego creencias y acciones de signo opuesto en el ámbito institucional de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Córdoba.

En el primer plano, el movimiento estudiantil reformista, que hegemonizó la expresión de los estudiantes hasta 1955 en torno del ideario de la Reforma de 1918 –como se ha extendido en distintos países latinoamericanos,⁶⁸ a través de sus principios académicos de autonomía universitaria, docencia libre y participación estudiantil en el gobierno universitario– se opuso fuertemente al peronismo en el poder, desde el liderazgo de la organización nacional, la Federación Universitaria Argentina –FUA–⁶⁹ que articulaba el conjunto de Federaciones en las provincias. Córdoba, Tucumán y Buenos Aires, con diversas estrategias, constituyeron lugares en los que se expresó activamente esta acción combinada y dirigida nacionalmente frente a la intervención que re-inauguraba la pérdida de la autonomía universitaria.

Recién a principios de 1945 esta se recuperaba, aunque desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública comenzó una ofensiva anti-reformista que exoneró a profesores declaradamente antigubernamentales, intelectuales del prestigio de Vicente Fatone, Ernesto Sábato y José Luis Romero.

Pero ese sentido resultado de recuperación de la autonomía como efecto de la lucha estudiantil, no fue sino un impasse. En el entretiem po hasta la asunción de Perón que había ganado las elecciones presidenciales por amplia mayoría, Farrell decretaba la intervención de las universidades en mayo de 1946 (decreto 12195/46) y designaba al Dr. Oscar Ivanisevich como interventor de la Universidad de Buenos Aires para luego hacerse cargo del Ministerio de Educación, ya bajo el gobierno efectivo de Perón.

En marzo de 1947 se sancionó la ley 13031, que impuso una política universitaria esencialmente anti-reformista, a pesar que se fomentaba la masificación de la enseñanza en función en parte de una política de becas. Se eliminó nuevamente con esa ley la autonomía en las universidades, se castigó la actividad política, se dejó sujeta la provisión de cátedras a las determinaciones del poder ejecutivo y se proscribieron centros y federaciones estudiantiles, relegando la participación de los estudiantes a una representación a través de delegados en los consejos de facultad, ligada con las buenas calificaciones en su desempeño como alumnos, con voz pero sin voto. Esa proscripción no alcanzó a las expre-

68 Como lo han hecho notar diferentes autores, el movimiento reformista del '18 no fue un movimiento exclusivamente universitario, sino que anudó condiciones histórico-sociales locales, nacionales e internacionales, de ideario generacional, de sectores sociales ilustrados, que rebasaron con mucho la "reforma" académica. Ver Portantiero, 1978; Ciria y Sanguinetti, 1983. Es importante destacar relecturas de la Reforma Universitaria desde fines de la década de los '90, como el Simposio Internacional en Homenaje a la Reforma Universitaria, 18 al 20 de noviembre de 1998, auspiciado por el Centro de Estudios Avanzados, la Universidad Nacional de Córdoba y CLACSO, que contó con la participación de importantes intelectuales nacionales e internacionales como Javier Garcíadiego, Ignacio Sosa, Ricardo Melgar Bao. Sus ponencias han sido editadas en *Estudios*, Nro. 11-12, enero/diciembre 1999, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Ver también Alderete, 2012.

69 Ver al respecto entre otros, Ceballos, 1985; Walter, 1968; Portantiero, 1978; Ferrero, 1999; 2005 y 2009.

siones peronistas en el movimiento estudiantil y así asistimos a la constitución de la Confederación General Universitaria –CGU– que empezó a extenderse en las distintas universidades del país, en un intento por desplazar la actividad de los ex-centros y federaciones universitarias, fundamentalmente reformistas.

Para reconocer el tenor de la intervención, basta con escuchar el saludo de Ivanisevich, ya Ministro, a la nueva ley:

“...la Reforma Universitaria agregó un veneno violento, el co-gobierno estudiantil, que malogró sus buenas iniciativas. El co-gobierno universitario no puede ser sino el resultado de una mentalidad perversa e inconsciente. Sostengo que el co-gobierno estudiantil establece una promiscuidad perniciosa entre profesores y alumnos”.⁷⁰

La autonomía universitaria había implicado esencialmente la capacidad de decidir un gobierno propio, pero constituido con la participación de los estudiantes, representados orgánicamente, junto al claustro docente. Su pérdida, eliminaba las expresiones políticas de uno de ellos, los estudiantes y a través de la ya operada cesantía de los profesores liberales y de izquierda, se permitía la representación de ese claustro pero limpio de ideologías extrañas al pretendido ser nacional.

Pasemos entonces ahora a registrar algunos signos del proceso de exclusión, en el segundo plano de interés, el profesoral. ¿Qué tipo de profesores permanecieron en las aulas universitarias tras la limpieza de los adscriptos al reformismo, liberales y de izquierda? La voz de nuestros sujetos tiene una referencia propia. “Magali” Andrés comparte hoy con María Saleme que en aquellos años en Tucumán no fueron más a clases regulares de los profesores que llamaban “Flor de Ceibo”,⁷¹ aunque sí lo hicieron por ejemplo con las clases del profesor Juan José Arévalo, quien fuera más tarde nombrado candidato a presidente de Guatemala.

Si seguimos el hilo de un mensaje en esa afirmación, debemos reconocer que el peronismo mismo no fue homogéneo. Al decir de Ciria, para pensarlo hace falta un análisis equilibrado entre las versiones antiperonistas o peronistas y ello no por eclecticismo. “Simplemente –sostiene el que también fuera consejero estudiantil reformista a fines de los ‘50– no todos los profesores entre 1946-1955 eran “flores de ceibo” en la terminología opositora de la época, ni todos los que regresaron a sus cátedras después de 1955 poseían elementales cualidades docentes, de investigación, o simplemente éticas, por más que exhibieran sus cicatrices de la resistencia”.⁷²

Ello nos lleva a mostrar hoy una faceta muy discutida por quienes fueron expulsados entonces de las aulas, pero que sirve a los efectos de ayudar a ese equilibrio necesario. Si bien en parte se promovió desde el peronismo un anti-intelectualismo visceral a través de la consigna “alpargatas sí, libros no”, ella

70 Citado por Sigal, 1991: 43-44.

71 Flor de ceibo es una marca nacional, “...vino a significar cualquier producto de mala calidad, y se extendió aún a las personas (un profesor flor de ceibo, etc.) Ciria, 1983: 309.

72 Con “cicatrices de la resistencia”, el autor refiere a la resistencia al gobierno de Perón, encarnada por los “libertadores”, que lo derrocaron en 1955. *Ibidem*, p. 231.

también expresó la crítica al posicionamiento de las castas aristocráticas profesoras universitarias que habían dominado la escena antes del peronismo, por su despegue temporal respecto de los problemas nacionales, situación que crudamente había sido puesta en tela de juicio –aunque en otro contexto político, económico y social– por la Reforma Universitaria del '18 que ya en los '30 vivía su crisis de no aplicación.⁷³

Esa diversidad en el interior del peronismo se observa en otra faceta de su política en la vida universitaria. El gobierno peronista no sólo había eliminado la autonomía universitaria, sino que había construido una herramienta de inclusión de su versión de la política nacional en todos los planes de estudio, cuyas particularidades para el caso Córdoba veremos más adelante.

Puntualicemos entonces por qué ello constituyó otro eje de la oposición liberal, reformista, de izquierda. Prescriptos desde la misma Constitución reformada del '49, determinados por la ley 14184 de 1952 e instalados en las universidades por resoluciones específicas, se incluyeron en los Planes de Estudio los denominados "Cursos de Formación Política". Esos cursos implicaban que la formación política de los estudiantes debía tener por propósito el conocimiento de "...la esencia de lo argentino, la realidad espiritual, económica, política y social de su país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina" y que se "...adquiriera conciencia de la responsabilidad que debe asumir en la empresa de lograr los fines reconocidos y fijados en esta constitución".⁷⁴

Si aún es discutible el concepto de "esencia de lo argentino" por sus derivaciones nacionalistas, más lo sería la transformación de ese propósito en los que pasarían a ser según Ciria, meros cursos de slogans, expresiones de triunfalismo peronista, satanización del período anterior al '43, hasta la expresión del catolicismo tomista medieval y de nacionalismo xenófobo. Para el caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, por ejemplo, una encuesta sobre las posiciones de los profesores respecto de esta política y el propio gobierno, mostraba que la mayoría abrumadora daba cuenta de versiones "católicas, tradicionales, derechistas y occidentales cristianas".⁷⁵

Pero ciertamente, el peronismo como decíamos no era monolítico. La voz de John William Cooke –entre muchas condiciones y roles, docente universitario peronista de izquierda que encabezó el movimiento de la Resistencia contra la Revolución Libertadora en 1955– se deja oír en relación con esta problemática en defensa de la inclusión de esos cursos, pero desde otro lugar. Ejerciendo como profesor de Economía Política, se distanciaba totalmente de aquellas improntas ideológicas. Sostuvo una fuerte crítica a la formación "defectuosa" que se había brindado hasta el momento con el argumento que se había "distorsionado la mentalidad de muchas generaciones argentinas". El consideraba que era necesario no seguir "repetiendo fábulas oligárquicas" y que a través de esos Cursos, "se estudiará a fondo la historia nacional. Su fin será formar técnicos capaces,

73 Para esta visión de la situación universitaria en tiempos del golpe de estado de Uriburu en 1930, ver Roca, 1968: 69.

74 Art. 37, IV, ap. 4 in fine, Derechos de la Educación y la Cultura, Constitución, 1950: 28, citado en Ciria, 1983: 234.

75 *Ibidem*.

sin desviaciones profesionalistas o excesivamente especializados”. Cooke venía a reivindicar –señala Ciria, precursoramente y aun con matices existencialistas en su pensamiento, ligado al marxismo desde el peronismo– el estudio de la realidad y no el de una “mentalidad libresca y teórica” y definía la necesidad de aportar a la construcción de una conciencia nacional contra las explicaciones económicas elaboradas en países imperialistas, inapropiadas respecto de las necesidades de los países coloniales o semi coloniales.⁷⁶

A inicios de 1955, antes del golpe, insistía en su análisis de la universidad alejada de los sectores populares, tanto en sentido teórico como en sus posibilidades de inserción en la vida universitaria:

“Un día se oyó en las calles de Buenos Aires el grito de “libros no, alpargatas sí”. Muchos se escandalizaron. Primero que nadie, los que habían escrito libros que valían menos que una alpargata. Pero la mayoría comprendió: con ese grito se estaba repudiando a una clase intelectual que vivía a espaldas del país y su hombre. Lógico era que el gobierno procediese a reestructurar la Universidad. No interesa considerar aquí casos individuales: el hecho es que llegó a las casas de estudio una promoción joven que con su impulso creador dio nueva vida a los claustros convertidos, en gran parte, en centros aislados donde se difundían monótonamente conceptos que correspondían a esquemas o instituciones perimidas o en pugna con el momento que vivía la nación... Cuando se habla de ‘facilitar el acceso a la cultura’ se está proclamando una consigna social, que consiste en permitir a todos los sectores el acceso a la universidad, antes reservado a una minoría”.⁷⁷

Debemos admitir no obstante que la figura de Cooke sirve para mostrar alguna fisura en los campos político-intelectual-universitario, fisura de un orden institucional en que fueron dominantes las versiones “nacionalistas” “reaccionarias”, para nombrar al peronismo con categorías en uso en la voz de algunos entrevistados.

Inmediatamente surge la pregunta: ¿qué hicieron en este contexto los intelectuales liberales y de izquierda expulsados de las universidades? Muchos partieron del país a otros horizontes nacionales, en un éxodo que sobre fines de la década de los ‘50 se expresaba todavía como veremos con cierta crudeza. Muchos otros partieron de sus espacios locales, buscando rumbos más benévolos o en los cuales encauzar su palabra prohibida.

La pérdida de la identidad de académicos universitarios implicó sin embargo para algunos, lugares de compensación. Así se empezaron a articular alternativas de expresión de oposición en canales no universitarios, relativamente independientes. La configuración de este espacio entre el liberalismo

76 Ibidem, pp. 235-237.

77 Cooke, 1974, en *Cuadernos de Crisis* Nro. 5. Es importante aclarar que durante el gobierno peronista, en el plano universitario, se creó la Universidad Obrera (sobre el ‘55 transformada en Universidad Tecnológica Nacional) y la política en general se orientó a la facilitación del ingreso de sectores populares y de las clases medias a la educación universitaria. Para una relectura de la posición de J.W. Cooke ligada con el marxismo, su participación en Cuba, ver Mazzeo, 1999. Roberto Baschetti, en síntesis reivindicativa retomada de palabras de militantes de base, refiere al lugar de Cooke como “...diputado nacional, profesor universitario, periodista, prisionero, exiliado, clandestino, conductor máximo del Movimiento Peronista, activista revolucionario, guerrillero combatiente, teórico fundamental” (Baschetti, en Mazzeo, 1999: 26). El aporte específico para el pensamiento pedagógico nacional, ver en Puiggrós, 1997.

y la ortodoxia peronista, habría sido, para Oscar Terán, el acta de nacimiento de la “generación crítica”, “denuncialista”, que avanzado 1955 entraría en un proceso de relectura crítica del lugar del intelectual en relación con amplios sectores populares, fundamentalmente peronistas, respecto de los cuales había quedado marginalizada.⁷⁸

Estar fuera de la universidad y en algunos casos fuera del país, fue en síntesis, el rumbo no buscado de parte de la intelectualidad liberal. Para los estudiantes reformistas, un obligado paréntesis en los ritmos previstos en sus estudios, de fuerte movilización política. ¿En qué sentidos este clima político vivenciado por los dos actores institucionales clave en la vida universitaria, pudo haber afectado, determinado, incidido, en la consolidación de una perspectiva liberal y “progresista” –en la habitual jerga nacional en oposición a “reaccionario”– en el caso de una estudiante que, como María Saleme, se insertó desde algunas formas de acción resistente, actuando conjuntamente la creencia en los gestos y las ideas transmitidas en el ámbito intelectual de renovación cultural que había tenido la oportunidad de vivenciar muy cerca de los profesores como ayudante?

Es ésta una pregunta que ciertamente nos sitúa en el plano de las formas en que lo social permea las conciencias individuales como aquellos aspectos de la vida no racionalizables sino a instancia de otros. Difícil de responder sino desde interpretaciones un poco arriesgadas. La única clave que nos atrevemos a destacar, no obstante, es aquella que reenvía a palabras de la misma profesora: había atravesado el aprendizaje de la crítica y del no sujetamiento a la autoridad, al menos de la autoridad de algunas prácticas y creencias. Crítica y no sujetamiento que habrían definido movimientos individuales que mostrarían una bifurcación, un desplazamiento casi obligado en su trayectoria, que se insinuaba prospectivamente en aquellos años juveniles de formación, direccionada hacia el aprendizaje al lado de maestros para seguir un recorrido en la misma academia.

Volvamos entonces al inicio de este relato, que reencuentra a María Saleme con el ámbito universitario aunque en otro contexto local, no sin antes referenciar brevemente algunos signos de esa bifurcación.

Llegar a Córdoba en aquel 1956, había sido antes partir...

En Tucumán, como en otros puntos del país, la hostilidad bajo el gobierno peronista se vivió no sólo en la Universidad. María Saleme, ya casada con Alberto Burnichon –que también participara del movimiento cultural renovador universitario–,⁷⁹ partió a Buenos Aires, donde encontró un lugar casi inmediatamente después de la muerte de Eva Perón, en 1952. En su decir, había

78 En relación con la revista *Imago Mundi* como canal de expresión entre 1953-1956, dirigida por José Luis Romero, ver Terán, 1993: 30, 32 y 39. Se sumaban al proyecto algunos de aquellos intelectuales excluidos de la universidad, como Vicente Fatone, Alfredo Orgaz, Francisco Romero, Jorge Romero Brest, José Babini, Tulio Halperin Dongui, Roberto Giusti.

79 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999 Buenos Aires, Argentina. Lo recuerda María Saleme: Alberto Burnichon “...había hecho títeres con Enrique Wernike y con Javier Villafañe, empezó a hacer títeres en Tucumán y entró a trabajar en el teatro universitario. Ahí nos conocimos, después anduvimos juntos hasta que lo mataron” (Saleme de Burnichon, 1997: 29).

resistido al luto exigido⁸⁰ y la habían por ello dejado nuevamente cesante, como trabajadora docente en un colegio secundario tucumano, el Instituto Tucumán, donde se desempeñaba a cargo de dos asignaturas, Lógica y Psicología.⁸¹ Trabajo para sobrevivir una vez graduada, situación que, como lo apuntábamos, debió asumir desde años adolescentes.

Para muchos la simbología, liturgia y los que Silvia Sigal denomina “signos exteriores de lealtad”⁸² del peronismo, constituirían un reflejo de decadencia y barbarie, aunque en el caso de María Saleme habrían implicado demandas a las que nunca en su vida se dispuso a responder, quizá por esa impronta de no sujetamiento a la autoridad, a la cual ya hemos aludido.

Pero una vez más, nos permitimos el registro de la diferencia, siguiendo en la propuesta de Ciria, con equilibrio reflexivo sobre el peronismo. Así, fueron muchos también en el país –sobre todo, hombres y mujeres incluidos bajo aquella denominación de “descamisados” y “desheredados” entre los que se inscribía el personaje maternal que acompañara a María Saleme en sus primeros años de vida– para quienes la muerte de Eva Perón fue el momento crítico de emergencia de expresiones de adhesión emocional que el mismo lenguaje peronista habría ayudado a construir desde sus primeras horas.

Para traer sólo una imagen, nos permitimos acudir al relato de Miguel Bonasso:

“Afuera de la residencia, en aquel julio lluvioso las escenas de Tolstoi se multiplicaban: los milagrosos que acercaban pócimas salvadoras, las mujeres que rezaban de rodillas sobre las baldosas encharcadas y hasta un peregrino, que venía de Luján, cargando una inmensa cruz... Perón, sacudido por la reiteración de lo que había vivido con su primera mujer, le pidió al padre Benítez que preparase a su segunda esposa para “bien morir”. El cura de prosa galdosiana y mirada inquisitiva, que había conocido a Eva Perón en los tiempos de Radio Belgrano, era profesor de teología, filosofía y antropología filosófica, y la compañía de Jesús lo había expulsado por peronista. Amaba a Evita y se consagró a la tarea con devoción. Cuando se acercaba el final descubrió que la enferma aceptaba su martirio y que ‘era ella la que lo había preparado a él’. El 26 de julio a las tres de la tarde el padre Benítez le dio la Extremaunción. A las ocho y veinticinco la vio quedarse inmóvil, “sin un solo estremecimiento”.⁸³

Este permiso no es ocasional ni arbitrario, sino que lo tomamos a efectos de anticipar algo que vendrá en nuestra narración. Para la nueva generación vinculada con la Pedagogía, la referencia a esa muerte será permanente, antes que en re-envío emocional, como un lugar de asentamiento de la memoria, pues marcó para muchos los recuerdos juveniles cuando las radios locales y nacionales, a esa misma hora, pedían a diario el minuto de silencio correspondiente.

¿Qué implicaría Buenos Aires para María Saleme en términos profesionales, pensando en su investidura de profesora universitaria? Contamos con escasas

80 Romero, 1994: 170-171.

81 Saleme de Burnichon, María. Curriculum Vitae. p. 1. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

82 Sigal, 1991: 47.

83 Bonasso, 1997: 76-77.

referencias acerca de sus incursiones en la vida capitalina en aquellos cuatro años, hasta 1956 en que llegó a Córdoba. Destaca una faceta del quehacer no vinculada ni con la universidad ni con otros espacios del sistema educativo, la práctica de “traducción”, que después veremos, fue significativa en la Universidad de Córdoba. María Saleme había aprendido el idioma francés en la Escuela Vocacional Sarmiento y también a fuerza de lecturas en su formación universitaria y en contacto con una “hermana” francesa directora de una Alianza Francesa en Tucumán.

Esta sola referencia es de utilidad para puntualizar la idea que la construcción de un “maestro de profesión en pedagogía” –como probablemente ocurre con otros campos disciplinarios y profesionales– implica la herencia de muchas aristas formativas, no sólo las que ligan el destino a la credencial universitaria.

Pero sirva también la referencia a la traducción, como metáfora de la relación con lo extraño, que nos permite reanudar nuestro inicio. Traducir significaría tal vez ponerse necesariamente –en este caso, una vez más– en el lugar de otro, toda vez que lo extraño-extranjero demanda convertirse para ser comunicable en el propio contexto de comprensión. Probablemente, junto con la traducción de textos, la misma Capital Federal habría constituido para María Saleme un permanente lugar de aprendizaje de lo diferente, pues se habría tratado de una antípoda en relación con la vida local tucumana de la intimidad de la montaña, a pesar de la familiaridad que ya tenía con lo extranjero, que había llegado allí, en aquel clima intelectual renovado y había también hecho más sencillos a los locales.

No obstante ese aprendizaje, en la llegada a Córdoba en el ‘56, su encuentro con los académicos al iniciar su recorrido de formadora en los estudios pedagógicos locales habría sido construido como un tercer tiempo de actuación de la propia extrañeza, que la desafiaba en su lugar de no perteneciente a las élites tradicionales o nombres reconocidos de los sectores emergentes de la ciudad, que ocuparon posiciones destacadas en la academia.

Su inclusión en la Universidad cordobesa entre 1956 y 1966, sería ahora un paréntesis en aquella autodefinida “profesión de cesante”, marcada por lo político, que habría constituido la condición de “su estar en otra parte”, de su extranjería, en varias de las bifurcaciones de su trayectoria, de las que por ahora hemos apuntado una de relevancia.

Al llegar a Córdoba, respondía a un llamado, el de Víctor Massuh, quien ocupó coyunturalmente la intervención de la Facultad en 1955, razón específica de la elección de su nuevo lugar de desempeño profesional, que suspendiéramos inicialmente a efectos de un modo de organizar el relato.

Iniciaba por entonces el que presentamos como período re-fundacional de las universidades. Mostraremos su contexto de emergencia, en clave política, para luego anudar el hilo institucional, entrar en sus detalles configurantes, en las características de la intervención que lleva adelante ese proyecto re-fundacional y ya las redes de sujetos que en él se posicionan.

Una coyuntura disruptiva en 1955 en la Universidad: contextos, textos y estrategias de recuperación de la autonomía universitaria

Aquellas características de la vida política nacional y universitaria durante el peronismo que connotaron y direccionaron la trayectoria de la Profesora Saleme, tuvieron consecuencias específicas en el contexto local, situándose Córdoba como lugar clave para la comprensión del movimiento político-cívico que asumió el carácter de contestación respecto de ese período.

Aunque con rasgos comunes a otros ámbitos institucionales nacionales, se expresó singularmente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional y en consecuencia, en sus unidades operativas, entre las que se ubica el Departamento de Pedagogía.

Para indagar esa singularidad, pondremos en foco el mecanismo de los “concursos”⁸⁴ de cátedra, llave de acceso al campo universitario, regla de juego específica de su lógica de funcionamiento en tiempos de ejercicio de la autonomía. Mostraremos cómo a mediados de los ‘50, ese mecanismo se dirimió en clave política y cómo la impugnación política incidió en el reposicionamiento de los sujetos en ese campo, implicando una fuerte variación coyuntural en su “estructura” –“dominantes” y “dominados”–.⁸⁵ Veremos también cómo, con cierta independencia del capital “prestigio académico”, se jugaron antes las “relaciones”, mediatizadas por el posicionamiento de los sujetos en el campo político, proponiendo así un matiz diferencial en la lectura de las modificaciones en la vida académica cuando se trata de momentos políticos disruptivos.

Claves políticas nacionales y locales

Hacia las postrimerías del gobierno peronista, Córdoba fue un lugar caracterizado por el propio Perón como aquél en el que “indudablemente suceden las cosas más raras”.⁸⁶ Identificado como “el epicentro del conflicto” y como “foco de perturbación política”, Córdoba mereció acciones para frenar la creciente oposición del catolicismo, otrora sostén del peronismo y ya en alianza con sectores militares y una progresiva confluencia con el radicalismo.

Se ampliaba el malestar social, cuyos signos se dejaron oír en las nuevas alianzas –radicales-liberales– e iglesia, siendo a su vez la agitación estudiantil

84 Resulta clarificador en este sentido el análisis de Pierre Bourdieu, en el que nos inspiramos para poner en foco la cuestión de los concursos universitarios: “Una de las propiedades más características de un campo es el grado en que sus límites dinámicos, que se extienden tan lejos como alcanza el poder de sus efectos, son convertidos en frontera jurídica, protegida por un derecho de entrada explícitamente codificado, como la posesión de los títulos académicos, el haber aprobado una oposición, etc., o por medidas de exclusión y de discriminación tales como las leyes que tratan de garantizar un numerus clausus (...)” (Bourdieu, 1995: 334-335).

85 Bourdieu analiza la relación de oposición “dominantes”- “dominados” en el campo científico, atendiendo a las “fuerzas más o menos desiguales” en la estructura de distribución del capital científico. Nos permitimos en nuestro caso, el campo universitario, analizar la relación de oposición y matizarla en perspectiva histórica, a través de la consideración de acontecimientos políticos disruptivos, inspirados en el mismo autor en el *Homo Academicus*, donde analiza la crisis que supuso el movimiento del Mayo Francés del 68 en la emergencia de alianzas coyunturales entre agentes en posiciones dominadas homólogas, pertenecientes a grupos generacionales diferentes (Bourdieu, 1999: 91, y 1984: 106 y ss.).

86 Tcatch, 1991: 234; Coria, 2013.

en parte su expresión.⁸⁷ Actos relámpago de estudiantes universitarios, violencia civil, comandos civiles, católicos y no católicos, llamados conciliatorios desde el gobierno nacional, se resolvieron instituyendo a Córdoba como el lugar donde se libró la autodenominada “Revolución Libertadora”, con la proclama de quien encabezó el movimiento, el General Lonardi, como “Capital Provisional de la Argentina”.

1955 marcó entonces una nueva ruptura del orden democrático. A través del protagonismo de civiles del “campo antiperonista”⁸⁸ aunque con grandes divergencias político-ideológicas en su interior explicables por otros factores que el antiperonismo, unificador, y contando aun con voces disidentes,⁸⁹ Córdoba pasó a ser para periodistas, políticos, militares, “Córdoba la heroica... cuna de la libertad... bastión de la fe... reducto inexpugnable de la nacionalidad” a pesar de la declaración inaugural de los “libertadores” que sostenía que con la Revolución Libertadora, no habría “ni vencedores ni vencidos”.⁹⁰ La insurrección cívico-militar dismantelaba un modelo político basado en la relación directa entre líder y masas, modelo que convirtió a Perón en el único depositario de la representación del pueblo,⁹¹ legitimado en un amplio apoyo popular en las elecciones de 1946, que se replicó en 1951.

Ciertamente, la Revolución Libertadora fue compleja en sus intencionalidades y formas de expresión, cuyo abordaje excedería nuestro esfuerzo de contextualización. Desde nuestros intereses, basta con marcar que con el desplazamiento de Lonardi y la asunción del gobierno nacional por el General Pedro Eugenio Aramburu –oriundo de Río Cuarto, ciudad del interior de Córdoba–, se agudizó la represión, dictándose decretos como el 4161, que desautorizó al peronismo a actuar, prohibiéndose nombrar a Juan Domingo Perón y a Eva Duarte, tener sus retratos o símbolos, cantar la “marcha peronista”, etc.; se intervino la Confederación General del Trabajo –CGT–, asaltaron locales partidarios y encarceló a dirigentes representativos; se proscribió electoralmente al peronismo y se secuestraron los restos mortales de Eva Perón; se dio muerte al General Valle al momento de su levantamiento, junto con once oficiales, siete suboficiales y nueve civiles, ya avanzado 1956.⁹²

De esta manera comenzó a configurarse el prolongado y contradictorio período de la Resistencia Peronista⁹³ con Perón en el exilio, significándose la lucha orientada hacia el desgaste del nuevo régimen y con un objetivo de retorno

87 Ibidem, pp. 251; 274.

88 Marcelo Cavarozzi caracteriza como “amplio frente político” constituido por los partidos no peronistas, los representantes corporativos e ideológicos de las clases medias y las burguesías urbana y rural, las Fuerzas Armadas y la Iglesia, unidos por la bandera de la “democracia” frente a la caracterización del peronismo como “dictadura totalitaria”. Cavarozzi, 1983: 15.

89 En Córdoba en aquel 1955, no obstante el marcado y complejo consenso antiperonista “libertador”, se escucharon voces disidentes de algunos intelectuales marxistas como Gustavo Roca y Lucio Garzón Maceda, que se habían alejado del Partido Socialista y Gregorio Bermann, adscripto al comunismo. *Córdoba*, 7 de agosto de 1955, citado en Teatch, 1991: 259.

90 Teatch, 1994: 19, en *Estudios*, Nro. 3.

91 Cavarozzi, 1983: 13.

92 Baschetti, 1988: 19.

93 La Resistencia Peronista se articuló fundamentalmente en espacios “extra-institucionales” en relación con los instrumentos oficializados de la política, sobre todo desde algunos sectores del movimiento sindical, desde donde se establecieron fuertes demandas económicas y políticas y en paralelo, otras formas de “terrorismo espontáneo”, atravesando momentos de permisividad

del líder para la recuperación de la posibilidad de palabra de las mayorías –entre un tercio y la mitad de la ciudadanía argentina– como bandera dadora de identidad y cohesión al campo peronista. El matiz que impuso Perón desde el exilio a la “resistencia civil” con objetivos insurreccionales, fue sostenido fundamentalmente por J.W. Cooke, quien, como vimos, como docente universitario se diferenciaba de los sectores “reaccionarios” del mismo peronismo, delegado de Perón que se encontraba por entonces en Montevideo también exilado.

El peronismo sobrevivió a la caída a través de ese “vigoroso movimiento opositor”,⁹⁴ de resistencia popular, que se expresó fuera de la arena política legitimada, fuera del escenario político oficial –semidemocrático por la exclusión que propiciaba– y que en la interpretación de Mónica Gordillo, perduró adoptando diferentes formas hasta el retorno de Perón en el ‘73.⁹⁵

Las tres posiciones en el interior del campo antiperonista que reconoce Cavarozzi –populismo reformista, desarrollista y liberal–⁹⁶ se diferenciaron entre sí por modos de entender las políticas económicas necesarias para el país –léase para los intereses específicos de distintos sectores sociales– a la vez que por las posturas de rechazo o reintegración que adoptaron en relación con el peronismo excluido del sistema oficial, tendiendo progresivamente a disolverse el consenso inicial en relación con su proscripción.

Se abrió entonces un proceso de fuertes divisiones ante la alternativa de conformar una Junta Consultiva Nacional que matizó de democrática la política antipopular y antinacionalista de los libertadores, que se tradujo en un proceso de fracturas internas en los partidos políticos tradicionales, particularmente, la Unión Cívica Radical –UCR– que se escindió en la Unión Cívica Radical del Pueblo –UCRP, liderada por Ricardo Balbín– y la Unión Cívica Radical Intransigente –UCRI–, dirigida por Arturo Frondizi, electo presidente en 1958.

Si la “Revolución Libertadora” desde su caracterización del régimen peronista como dictatorial, se planteó como objetivo recuperar el régimen parlamentario y el sistema de partidos, se abrió sin embargo un proceso de sucesivos interregnos militares entre los gobiernos constitucionales que logran configurarse, en ese ‘58 y en el ‘62-‘63.

Con los referentes nacionales y locales propuestos, muy puntuales por cierto, pasemos ahora a mirar la situación universitaria, en los rasgos principales que son de interés para nuestro análisis.

En la lucha por la recuperación de la autonomía universitaria, no todo sería sencillo con la “Libertadora”...

El ámbito universitario y el de sus actores políticos rechazados durante el peronismo no fue ajeno a estas circunstancias, aunque mostró sus particularidades.

gubernamental y otros de directa intervención y prohibición de la actividad política. Un desarrollo específico de la cuestión puede encontrarse en James, 1990: 108-127.

94 Cavarozzi, 1983: 15.

95 Gordillo, 1996: 15.

96 Cavarozzi, 1983: 18.

Al unísono, en las universidades del país se puso el acento en que con la “libertadora” se recuperaba la autonomía universitaria y el co-gobierno por efecto del decreto 6403/55 del mes de diciembre, al tiempo que se reestablecía la Ley Avellaneda, que había regulado las Universidades Nacionales desde 1885. Pero fue a través de ese decreto que se intervinieron las casas de estudio. Como afirma Pérez Lindo,⁹⁷ en las siete universidades estatales que componían en 1955 el sistema universitario se iniciaron desde esas intervenciones acciones depuradoras en términos político-ideológicos, a la vez que se comenzaron a resolver problemas de desorganización académica, tal como lo refiere Risieri Frondizi para la UBA, Rector desde diciembre del '57.⁹⁸

Los mismos estudiantes que lucharon abiertamente contra el peronismo, según su versión hoy, habrían carecido de alternativa frente al golpe de 1955 por el abierto apoyo que gozaba de los partidos políticos.⁹⁹ De inmediato que éste se produjo, los estudiantes se lanzaron a la toma de las universidades para garantizar su continuidad como institución, salvaguardar sus bienes y preservar sus funciones. Así lo ejemplifica el caso de la Federación Universitaria de Buenos Aires –FUBA–,¹⁰⁰ que nombramos particularmente porque al frente de la Comisión Estudiantil que ocupó las instalaciones se encontraba Amanda Toubes, futura profesora de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires que jugó un papel de relevancia en la formación de también futuros profesores de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y que había sido encarcelada en una huelga estudiantil, en octubre del año anterior.¹⁰¹

Ese decreto 6403/55 aparentemente “progresista” para el liberalismo intelectual, pues derogaba las leyes 13031 y 14297 del peronismo y reconocía a las universidades la capacidad para darse su estructura y funcionamiento de acuerdo con las finalidades que le eran propias –es decir, sinónimo de autonomía– contenía tres artículos que irritaron la tradición reformista del movimiento estudiantil. El artículo 3, que sometía al Poder Ejecutivo el nombramiento de los profesores a partir de una terna presentada por la intervención, el artículo 32, que imponía la discriminación política e ideológica contra los “totalitarios de izquierda” y el artículo 28, que legalizaba las universidades privadas.¹⁰²

La división interna se acentuó con el recrudecimiento del revanchismo antiperonista. El decreto de la “libertadora” que declaraba en comisión a todo el personal docente universitario, se expresó en la expulsión de más de 3000

97 Pérez Lindo, 1985: 129.

98 Frondizi, 1971, citado por Pérez Lindo, 1985: 133.

99 Ceballos, 1985: 17.

100 Hurtado, 1990: 290.

101 Este dato es tomado de una referencia a una carta clandestina que envía Abel Alexis Lattendorf –estudiante de la Universidad de Buenos Aires en el exilio en Montevideo por su oposición a Perón, que fue “uno de los principales líderes de la resistencia fuera de Argentina”, en términos de R. Walter–, a Gerardo A. Andújar, Secretario de la FUA. En esa carta se pide información sobre el caso de Amanda Toubes, a solicitud de un representante de la organización internacional COSEC –Co-ordinating Secretariat of National Unions Students– (p. 145). Un análisis de las relaciones del movimiento estudiantil nacional con ésta como con la International Union of Students (IUS), vinculada con el movimiento comunista internacional, se encuentra en Walter, 1968: 144-148.

102 *Ibidem*. Ver también, Hurtado, 1990: 293.

docentes adherentes al “régimen” del que se declaró “tirano”, innombrable, aunque la izquierda del reformismo se negó a participar en la tarea de denuncia de profesores en la que aparentemente se vinculó a los estudiantes.¹⁰³ La política asumida excluyó también a intelectuales vinculados desde el nacionalismo con la izquierda, como los profesores José María Paz de la Universidad del Litoral o Hernández Arregui de la Universidad de La Plata.¹⁰⁴

En un marco nacional y latinoamericano que no fue ajeno a las repercusiones de la guerra fría –que obligó a considerar las implicancias del crecimiento de la influencia del comunismo internacional en el hemisferio– las fragmentaciones políticas se reflejaron en la fragmentación del movimiento estudiantil. Así surgieron fracciones que explotaron los dos grupos básicos en que se diferenció entre 1918 y 1955: pro-reforma y antireformistas.¹⁰⁵

Ya avanzado 1956, el decreto 6403/55 fue altamente cuestionado por el movimiento estudiantil reformista. Se trató de un tiempo entonces de alta convulsividad estudiantil opositora como de predominio de sectores liberales laico-progresistas en las gestiones de las universidades.¹⁰⁶ Estas autoridades, aun bajo el declarado catolicismo del Ministro de Educación, Dell ‘Oro Maini,¹⁰⁷ encararon la reincorporación de docentes excluidos durante el peronismo, nombres que para Córdoba, al decir de César Tcatch “...pertenecían a las tradicionales familias de la ciudad, y más específicamente, a aquella estirpe hispano-católica que había adherido al peronismo en los años iniciales de su gestación.”¹⁰⁸

También en Córdoba, como en otros puntos del país, particularmente en La Plata y Buenos Aires, se demandó el “reestablecimiento de los exámenes mensuales y la derogación del decreto” así como la renuncia del Ministro. El Interventor de la Universidad Nacional de Córdoba ante la agitación estudiantil, decidió “...entregar la Institución a custodia militar. La respuesta de los estudiantes fue la toma de la Universidad y la del gobierno, la ocupación militar”.¹⁰⁹ Se impuso la renuncia del Ministro y con ella, la de todos los decanos interventores de la UBA, excepto la de José Luis Romero, Rector, que habiendo contado con el apoyo estudiantil como interventor, se había alejado antes por diferencias con el Ministro renunciante.

103 Ciria, 1983.

104 Sigal, 1991: 48. Hernández Arregui se doctoró en derecho en la Universidad de Córdoba y ejerció también en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA entre 1949-1955. Sus ideas pedagógicas “críticas desde la frontera” –del funcionalismo, de la pedagogía normalizadora, del mito del reformismo de los academicistas– y como tal, escuchado por quienes provenían del marxismo y del nacionalismo, son desarrolladas por Adriana Puiggrós en Puiggrós *et al.*, 1997: 70-76.

105 Walter, 1968: 157. Esta división general en dos grandes grupos anterior a 1955 se matiza frente a coyunturas políticas específicas y en relación con su articulación a los partidos políticos en la provincia de Córdoba, con sus particularidades locales (sobre todo en el Radicalismo), como lo refleja el análisis de Roberto Ferrero sobre el movimiento estudiantil en Córdoba entre 1918 y 1943 (Ferrero, 1999).

106 Romero, 1994: 185.

107 Dell ‘Oro Maini era denunciado por el movimiento estudiantil como exponente de la dictadura de Uriburu (a principios de los años ‘30) y participante antes en los escuadrones de la muerte que bajo el nombre de la Asociación del Trabajo y Liga Patriótica, rompían huelgas, apaleaban obreros a fines de la década del ‘10 y principios de los años ‘20.

108 Tcatch, 1991: 235.

109 Hurtado, 1990: 295.

La compleja realidad nacional con los fusilamientos del General Valle, dirigentes sindicales y civiles a la que hicimos referencia en el punto precedente, aunque penetró los claustros, no implicó sino hasta más tarde una reacción explícita del movimiento estudiantil. La política económica global se empezó a traducir en la Universidad en recortes presupuestarios y en la emergencia de medidas de limitación al ingreso al iniciar 1957.

Visto así aunque al modo de un punteo, el proceso de recuperación de la autonomía universitaria evidentemente no fue sencillo, antes, profundamente contradictorio por el anudamiento de los actores universitarios con sus referentes políticos más globales. Sin embargo, no podemos desconocer que esa complejidad no se registra en el recuerdo de algunos profesores separados de la universidad o de otros ámbitos intelectuales y profesionales durante el peronismo, como tampoco del de aquellos que formaron parte del éxodo al extranjero o se refugiaron en otras alternativas paralelas. Por el contrario, ese recuerdo espontáneo inscribe el re-ingreso o ingreso a la academia como una reivindicación necesaria a la vez que como el inicio de una posibilidad de apertura al pensamiento genuina e históricamente reformista.

Medidas perentorias en Filosofía y Humanidades de Córdoba: entre la academia y la política

1956 fue un año de particular significación. Se cumplían entonces diez años de la creación de la Facultad. Pero son los motivos de orden político que venimos esbozando, también académicos y los más complejos de su mixtura, los que nos llevan a reconocerlo como un momento clave en esa relativamente breve historia institucional.

Fue un tiempo en que las regulaciones operantes desde el rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba –primero a cargo del Interventor Dr. Agustín Caeiro y luego del Interventor Dr. Jorge A. Nuñez– se expresaron hasta en los más mínimos detalles de la vida universitaria, del mismo modo en que veremos actuaron las regulaciones nacionales expresadas en aquel decreto 6403/55, directamente asumidas en la Facultad de Filosofía.

Víctor Massuh,¹¹⁰ Delegado Interventor en la Facultad de Filosofía desde diciembre de 1955, que había sido compañero de estudio de María M. Andrés,

110 Nacido en Tucumán, en 1924. Profesor de Filosofía y Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, 1941, donde realizó estudios bajo la dirección de Sánchez Reulet y Risieri Frondizi. Profesor de Ética en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde noviembre de 1955. Director del Instituto de Filosofía de esa Universidad. Profesor de la Universidad Nacional de Córdoba desde el 16/11/55. Delegado Interventor de la FFyH desde el 14/12/55 hasta el 9/9/56, designado por Res. 1260 del Dr. Agustín Caeiro, Rector Interventor. Con licencia desde el 10/9/56 al 24/12/56, fecha en que por decreto del Superior Gobierno de la Nación Nro. 22898 se acepta la renuncia al cargo. Docente de la Fac. de Arquitectura y Urbanismo de la UNC en Introducción a la Filosofía entre junio y agosto del 56. Su licencia se produce por cuanto el Rector Interventor Dr. Jorge Nuñez le encarga el estudio de la organización de seminarios de investigación filosófica y caracteres e importancia de la Filosofía en los Planes de Estudio de las Escuelas de Arquitectura de Universidades europeas. Profesor de Ética y Lógica en la Escuela de Aviación Militar de Córdoba desde marzo de 1956. Legajo Personal. Folios 25,28, 30 y 12. Archivo FFyH. En el decir de María Saleme, de adscripción a la izquierda tradicional, del Partido Comunista. Conversación con María Saleme de Burnichon, 15 de noviembre de

junto con “Leda Valladares, las chicas Losada, el luego poeta Ardile Gay” en la Universidad de Tucumán,¹¹¹ llegaba también desde Buenos Aires para hacerse cargo de los fuertes movimientos que se operaron en la casa de estudios cordobesa a raíz del golpe de estado y que, en el caso de la profesora Saleme como en el de muchos otros profesores separados o dejados cesantes, significó la posibilidad de acceder por concurso a la cátedra.

Así como referíamos otros intelectuales marginalizados de la universidad durante el peronismo, Massuh también había encontrado por entonces un espacio de publicación en la revista *Imago Mundi*,¹¹² pero fundamentalmente en la Revista Sur, dirigida por Victoria Ocampo, que habría tenido, en la interpretación de Terán, una “...escasa capacidad para considerar menos rencorosa y más productivamente el fenómeno peronista”¹¹³ que permitiera abrir caminos más fecundos de intelección desde el punto de vista de la intelectualidad crítica.

Con ese explícito posicionamiento como intelectual, Víctor Massuh llegó a Córdoba y permaneció aproximadamente 8 meses en su cargo de Delegado-Interventor de la Facultad de Filosofía y Humanidades.¹¹⁴ En nuestra interpretación, tiempo suficiente para revelar el perfil esencial de intervención política explícita que asumió su gestión, bajo el lema de la recuperación de las libertades y la democracia, bandera y mandato común en las universidades en el marco del movimiento que se abrió con la “Libertadora” y a pesar del cuestionamiento que ya se había expresado desde el estudiantado organizado. Ese movimiento recuperador fue global y como habría sido presumible, afectó a las distintas escuelas bajo la dependencia de la Facultad, entre ellas la de Pedagogía. Pero su concreción fue altamente centralizada en ese máximo lugar de intervención.

Su carácter político, obviamente, presentó matices en función de la diversidad de problemáticas e intereses específicos a los cuales remite el campo universitario, pero llegó a asumir el tenor de guerra discursiva contra el peronismo “tiránico” y “dictatorial”, encarnado en la figura de algunos profesores, con el efecto de su exclusión de la academia, al menos en esa instancia.

Pero ello se dio, en nuestra lectura, a través de la que se esbozó como una estrategia¹¹⁵ compleja, construida en el marco de una política rectoral orientada a garantizar condiciones académicas básicas a los estudiantes para retomar la

1996, Córdoba, Argentina. Según refiere María M. Andrés, llegó a ser embajador de Argentina en la UNESCO en la época de la dictadura militar del '76, con apertura hacia los exiliados. Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. No se cuenta con información específica que permita contextualizar el dato de la pertenencia política de Víctor Massuh y sus ulteriores variaciones.

111 Entrevista a María M. Andrés... cit.

112 Massuh publicaba en *Imago Mundi* según consta en su Legajo Personal, Folio 9 (Archivo FFyH, UNC).

113 Terán, 1993: 41.

114 Nómina de Autoridades expuesta en la reconstrucción cronológica realizada por la FFyH con motivo de su 50 Aniversario. Córdoba, FFyH, 1997, Legajo personal (Archivo FFyH, UNC).

115 En el enfoque de M. De Certeau para el estudio de prácticas, el concepto de estrategia es definido como el “...cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con el modelo estratégico”. De Certeau, 1996: XLIX-L.

regularidad de los estudios; a recuperar formas de la participación estudiantil en la vida de la Facultad como conquista reformista; estrategia, en fin, directamente vinculada con el concurso de la cátedra, que se suele presentar como uno de los más legítimos, transparentes y desinteresados¹¹⁶ modos de acceder a posiciones que otorgan prestigio académico y en perspectiva política, signo clave de recuperación del espíritu reformista.

Los problemas organizativos seguramente habrían alcanzado tono de gravedad mayúsculo si observamos cómo durante los tres primeros meses de 1956, aún se registraba la recepción y aceptación de varias renuncias, se dejaban sin efecto designaciones, se transformaban en cesantías las separaciones de cargos, tanto de personal docente como administrativo de la Facultad.¹¹⁷

Los conflictos inmediatos posteriores a septiembre de 1955 determinaron la imposibilidad de la toma de exámenes regulares de los turnos de fin de año, situación que se pretendió saldar –para no provocar “perjuicios morales” y “materiales” a los estudiantes ocasionados por “las circunstancias conocidas”– a través de una doble medida organizacional, perentoria en todos sus rasgos:

- se prorrogó la validez de las inscripciones a exámenes hasta el 31 de mayo de 1956;¹¹⁸
- dado que se carecía momentáneamente en diversas cátedras de profesores titulares y adjuntos y para jerarquizar los tribunales examinadores para los turnos de marzo, abril y mayo, se convocó a profesores de otras Facultades de la Universidad. Así, fundamentalmente participaron profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, los Dres. Alfredo Poviña y Tomás Fulgueira, Jaime Culleré y Santiago Monserrat¹¹⁹ –futuros Decanos de Facultades, los tres primeros de Filosofía, el cuarto, de Derecho y Ciencias Sociales–. Los tres últimos, como veremos, Profesores que también se desempeñaron en la Escuela Normal Superior y que constituyeron parte del núcleo liberal que llegó a nutrir las cátedras prácticamente desmanteladas.

Las agrupaciones estudiantiles, muy probablemente, analizaron como producto de la lucha sistemática a la que ya se habían lanzado –encabezada por la dirección nacional de la FUA– el Decreto por el cual la Intervención Nacional de la Universidad de Córdoba del 20 de diciembre del 55 (Nro. 1299) decidía, a

116 En analogía con el campo literario, en otros campos como el científico y académico, tras un lento y prolongado proceso de autonomización, se produciría lo que Pierre Bourdieu denomina un “...modelo económico invertido: a quienes entran en él les interesa ser desinteresados... la ruptura herética con las tradiciones artísticas vigentes encuentra su criterio de autenticidad en el desinterés” (Bourdieu, 1995: 318-321).

117 En los meses de enero, febrero y marzo se plasman en las Resoluciones del Delegado Interventor Nro. 1 (2 de enero de 1956), Nro. 2 (3 de enero de 1956), Nro. 3 (9 de enero de 1956), Nro. 4 (24 de enero de 1956), Nro. 10 (21 de febrero de 1956) Nro. 11 (29 de febrero de 1956), Nro. 13 (2 de marzo de 1956), Nro. 14 (2 de marzo de 1956). Por las implicancias ulteriores, cabe destacar que en la Res. Nro. 11 se “da por cumplida la carrera docente del Dr. Luis J. Prieto” y que en la Res. Nro. 5, se convierte en cesantía la separación del Sr. Carmelo Felauto. Libro de Resoluciones Decanales (Archivo FFyH, UNC).

118 Res. Delegado Interventor Nro. 17, 8 de marzo de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 23 (Archivo FFyH, UNC).

119 Res. Delegado Interventor Nro. 16, 7 de marzo de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 22 (Archivo FFyH, UNC).

los fines de reglamentar el artículo 33 del Decreto Ley 6403/55, “...las entidades, grupos o asociaciones profesionales de egresados y estudiantes con personería para efectuar las impugnaciones” a concursos. El Delegado Interventor¹²⁰ resolvió a mediados de marzo de 1956 que se reconocía personería a un conjunto de “entidades o asociaciones” –en lenguaje formal-institucional– que expresaron la singularidad de las fracciones del movimiento estudiantil, decíamos, otrora unificado: Agrupación para la Defensa y Progreso de la Universidad Democrática y Autónoma de Córdoba; Asociación de Graduados; Centro Universitario de egresados; Centro de Estudiantes de Filosofía y Humanidades (Adherido a FUC); Centro de Estudiantes de Filosofía y Humanidades (Adherido a la Agrupación Universitaria Integralista); Ateneo Universitario de Córdoba; Centro de Egresados de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Federación Universitaria de Córdoba.

Pero habrían sido las acciones vinculadas con el llamado a concursos de profesores titulares,¹²¹ las que suponemos también perentorias aunque más largamente meditadas y que más trabajo investigativo habrían demandado a la intervención universitaria, a tenor de la minuciosidad puesta de manifiesto en la permanente referencia a detalles que justifican las medidas adoptadas.

En esas acciones, la connotación política no fue sutil, como muchas veces se suele observar y hasta argumentar en torno de asuntos académicos. Su carácter público fue un rasgo definitorio. Se expresó con crudeza, se jugó ahí, la legitimación de un conjunto muy heterogéneo de profesores y la exclusión de otro conjunto, tampoco estrictamente homogéneo, bajo el signo de recuperación democrática de la Facultad, de la Universidad entre otras unidades académicas, a través suyo. Dirá Pérez Lindo, en clara posición crítica a las acciones de la “libertadora”, con el común objetivo al conjunto de universidades: “desperonizar la educación superior”, la “depuración de profesores peronistas, neoperonistas, nacionalistas o marxistas favorables al peronismo”,¹²² en términos del dirigente estudiantil Carlos Ceballos, proceso de contenido “revanchista y antiperonista”.¹²³ Proceso que, con sus particularidades, se observó en la sustanciación de los concursos universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que Federico Neiburg ha caracterizado como “juicio desperonizador”.¹²⁴

120 Res. Delegado Interventor Nro. 20, 19 de marzo de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 26 (Archivo FFyH, UNC).

121 Resoluciones Rectorales en Archivo FFyH, año 1956. Por Res. 31 del 1 de febrero de 1956 del Interventor en la Universidad, Dr. Agustín Caeiro, teniendo en cuenta el Decreto-Ley del Gobierno Provisional 6403/55 (arts. 26, 29, 30, 31, 32) y la propuesta del Delegado Interventor de la FFyH, Víctor Massuh, se resolvió llamar a concurso de títulos y antecedentes de Profesores Titulares, que se publicó en los diarios del medio (*La Voz del Interior, Los Principios, Córdoba y Meridiano*), para cátedras del Grupo A: Introducción a la Filosofía, Historia de la Cultura, Historia de la Filosofía Antigua, Psicología, Sociología, Historia de la Filosofía Moderna, Historia de la Cultura Argentina, Gnoseología y Metafísica, Pedagogía, Antropología Filosófica, Filosofía de la Historia, Historia de la Filosofía Medieval, Filosofía de las Ciencias, Psicología de la Infancia y la Adolescencia, Estética, Ética.

122 Pérez Lindo, 1985: 130.

123 Ceballos, 1985: 15.

124 Neiburg, 1999, en *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, Nro. 3.

En el caso de la Facultad de Filosofía de Córdoba, no habría sido necesario esperar a ese momento de sustanciación de los concursos, para dirimir desde allí la pertinencia académica y desvinculación política de los oponentes respecto del peronismo. El cuestionamiento estudiantil, precisamente, había tenido como blanco el artículo 32 del Decreto 6403/55, que legalizaba como dijimos la discriminación política e ideológica. Esta normativa, ahora hacía posible la invención de lo que inferimos como una estrategia, a partir de las resoluciones efectivamente adoptadas por el Delegado Interventor Víctor Massuh.¹²⁵ En nuestro análisis, tres habrían sido los pasos seguidos en términos generales: eliminar unos profesores de la posibilidad de inscribirse a los concursos; aceptar a otros; designar a varios antes de su sustanciación.

Eliminar: frente a las inscripciones a concurso de la mayoría de las cátedras de la Facultad, el Delegado Interventor resolvió en un mismo día, el 2 de abril de 1956, la eliminación de 12 profesores postulantes a las titularidades de las cátedras respectivas, todos peronistas declarados, uno de ellos, prestigiado docente que diez años más tarde, fue nuevamente separado de la universidad por cierta vinculación con la izquierda.

Aceptar: a posteriori, decidió la aceptación de un grupo importante, con matices variados desde el punto de vista político-ideológico –liberales en diverso grado (católicos y no católicos), conservadores católicos antiperonistas, liberales reformistas con más o menos inclinación a la izquierda, entre los principales–, algunos dejados cesantes durante el peronismo, otros, para quienes no había sido posible ni deseable acceder a la Facultad en ese período.

Designar: finalmente, hasta tanto se sustanciaron los concursos, designó interinamente a un núcleo importante de profesores –importante por su cantidad y veremos por su prestigio intelectual– para posibilitar el normal funcionamiento de la Facultad.

Veamos entonces los movimientos estratégicos, paso a paso.

La no admisión a concursos, clave para depurar la academia

¿Por qué nombrar la estrategia seguida con el tenor de una guerra discursiva levantada contra la caracterizada como “dictadura peronista” y contra el “tirano Perón”?¹²⁶

Obviando cualquier análisis que pretendiera leer más allá de lo dicho, develar sus supuestos, se alzan las palabras como en pocos casos transparentes, en lo que podríamos denominar una especie de prontuarios de expresiones ideológico-políticas y de actos políticos pasados, inadmisibles desde el lugar de defensa de los principios democráticos de la “libertadora”. Publicaciones,

125 Resolución que se argumenta en uso de sus atribuciones y en función de lo prescripto por los Art. 32 generales a) y especiales a) y b) y el art. 33, inc. f) del Decreto Ley 6403/55.

126 Se destaca que el procedimiento no fue excluyente del ámbito universitario. A nivel nacional, un importante número de dirigentes políticos y sindicales fueron detenidos, Héctor J. Cámpora, futuro presidente en 1973 entre ellos y sometidos a un “prolijo escrutinio por comisiones investigadoras y finalmente proscriptos políticamente” (Romero, 1994: 183-184).

participaciones a congresos, discursos políticos, posiciones laborales, entre ellas las académicas, fueron analizadas con minuciosidad.

La lista de “considerando” de las resoluciones adoptadas para cada caso es el mejor reflejo del trabajo de hechura prontuarial y el indicador que hoy tenemos para hablar de un arduo trabajo de investigación con finalidad de denuncia y exclusión, que gozaron así de justificación pormenorizada. A la vez, esos “considerando” son indicador de muchos procesos, decisiones, posicionamiento de profesores universitarios durante el peronismo, precisamente por las palabras que se vuelven contra ellos.

El pasado peronista que signó la creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en 1946, fue así objeto de *renegación*. Pero antes que las ideas por las cuales se excluyó –que forman parte de la ya tradicional crítica al ideario nacionalista, católico y antiliberal “reaccionario” del peronismo– llama la atención el procedimiento adoptado, como un signo de intolerancia en las prácticas político-académicas que marcan el modo de hacer de algunos intelectuales liberales en posición de poder equivalente a la otrora posición e intolerancia ejercida por el peronismo.

- *Se estudiaron publicaciones realizadas por los profesores y se juzgaron palabras dichas y legitimadas en la propia Universidad, camino que en general suele ser generador de más prestigio académico.*

Así por ejemplo, Horacio Roque Nuñez, que se presentaba al concurso de Historia de la Filosofía Antigua, Historia de la Filosofía Moderna y Literatura Argentina, fue rechazado entre las principales razones, porque 1) “...en la publicación denominada: Las etapas de la Literatura Gauchesca, editada por la Universidad Nacional de Córdoba, año 1954, caracterizó la obra del poeta Bartolomé Hidalgo, como la de ‘un precursor del justicialismo argentino, que recién en nuestros días ha venido a tener formulación definitiva y realización’ ”(pag. 20); 2) “...que luego de una exaltada valoración de la figura del tirano D. Juan Manuel de Rosas, y de incisivas críticas a las más preclaras figuras de nuestra tradición democrática, Rivadavia, Alberdi, Sarmiento, Gutiérrez y Mitre, el recurrente llega a la curiosa conclusión de que el Martín Fierro, de Hernández, es una prefiguración de ese caricaturesco engendro de tiranía que hemos conocido con el nombre de ‘justicialismo’ “; “Reaparece así en el poema hernandiano –sostiene la publicación señalada– el anuncio (que ya viéramos asomar en Hidalgo) de una doctrina justiciera que sólo atienda las necesidades de nuestro pueblo, con exclusión de las formulaciones foráneas de los problemas sociales: El justicialismo”(pag. 31).¹²⁷

Eduardo Moyano Fraguero fue otro profesor “eliminado” del concurso por razones de escritura, esta vez, en “apuntes mimeografiados” de sus clases en la cátedra Introducción a la Literatura. Su testimonio en este caso también habría sido expresión, en juicio de la intervención, de una “...adhesión exaltada a la tiranía peronista en manifestaciones que resultan lesivas para el ejercicio digno

127 Res. Delegado Interventor Nro. 21, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 27 (Archivo FFyH, UNC).

de la docencia”. La exaltación se expresaba en la equivalencia que establecía entre “Nueva Doctrina”, “sueño hecho realidad” y el “alma de poeta” que le diera origen, el no nombrado en el texto Juan Domingo Perón.

- *Del mismo modo, se habrían estudiado en detalle participaciones de algunos profesores en Congresos diversos, que como en el caso anterior, podrían haber redundado en acumulación de antecedentes configuradores del académico.*

Tal el caso de Próspero Grasso, que pretendía acceder a la Cátedra de Lengua y Cultura Latinas II, quien había viajado a Roma para asistir al Congreso Internacional de Estudios Humanistas, con el trabajo titulado: “Antecedentes y proyecciones de la política internacional argentina”, leído además en las Universidades de Catania y Trieste y publicado a la postre en la Imprenta de la Universidad de Córdoba en 1952. Para la intervención, dando “muestras de una obsecuente adhesión a la dictadura depuesta”. El trabajo contenía algunas aseveraciones que venían a justificar la calificación de obsecuencia, como sostener que “...la política internacional argentina ha configurado un mensaje de paz mediante su tercera posición y su justicialismo”, siendo ésta su gran “contribución al advenimiento de una época de comprensión” reclamando luego para el país “...un puesto de primera fila en la batalla que se libra y sostiene este mensaje como un apostolado entre las naciones civiles” (pag.12). El justicialismo fue caracterizado como una “aspiración legítima” comparándose lo “con el principio del orden en el cielo y en la tierra”(pag. 12)¹²⁸.

- *Dentro de las formas de expresión que fueron objeto de indagación, también se incluyeron los discursos o aseveraciones públicas.*

Quien más tarde fue Director de una escuela de la Facultad, el Doctor Roberto Ignacio Peña, habría pronunciado un discurso en el Colegio Nacional de Monserrat posteriormente publicado en la Revista de la Universidad, con motivo de un homenaje al libertador General San Martín. En palabras del interventor V. Massuh, Peña había dejado “el testimonio de una injustificada exaltación del mandatario depuesto y su cónyuge”, a quienes nombraba respectivamente como “nuestro conductor y presidente” y “musa y numen tutelar”. El cuestionamiento culminó ante la afirmación de Peña: “Damos al mundo una lección de vida, mostramos a las naciones que los principios de justicia social por los cuales clamaba el Papa de la luz en el cielo, son también realidades temporales”.¹²⁹

- *No podía dejar de incluirse un argumento contundente que trasciende ya las palabras dichas, inscribiendo la acusación en el plano de las posiciones ocupadas por diferentes profesores aspirantes a concurso, fuera y en la academia. Extra muros, la indagación con tintes inquisitoriales no habría dejado ámbito*

128 Res. Delegado Interventor Nro. 24, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 33 (Archivo FFyH, UNC).

129 Res. Delegado Interventor Nro. 25, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 34 (Archivo FFyH, UNC).

institucional sin revisión. Así aparecieron espacios múltiples, como otras instituciones educativas –universitarias o no, locales o de otras provincias–; religiosas; gubernamentales, como las policiales.

Sobre las instituciones educativas, se reconoció la actuación de Pedro José María Mansilla¹³⁰ como Rector del Instituto Secundario del profesorado de Paraná –ciudad del litoral– entre los años 1946-1947, posición de funcionario desde la cual habría desatado “una campaña contra profesores democráticos”. También habría ocupado funciones análogas trasladándose al otro extremo geográfico, en el Profesorado de Catamarca entre 1949 y 1951, “removiendo de su cargo a dignos profesores de reconocida militancia democrática”. Lo habrían dejado allí cesante por decreto, seguramente mostrando fisuras al interior del mismo grupo en el poder, por problemas éticos y de calidad profesional antes que por diferencias ideológicas. En realidad, único caso de argumentación que, aunque de gravedad, osaba mirar más allá de la filiación partidaria. Lo específicamente académico, no era, estaba claro entonces, un factor que garantizara la diferenciación vía la exclusión.

Ética e Historia de la Filosofía Medieval fueron los blancos para Guido Soaje Ramos.¹³¹ Haber sido delegado interventor de la Universidad Nacional de Cuyo entre el 17 de mayo de 1946 y el 15 de julio de 1947, lo catapultaba a la posición de eliminado de los concursos, probablemente, ahora sujeto a los efectos de medidas que en aquel tiempo y espacio universitario se habrían aplicado a adscriptos a posiciones antiperonistas.

La única cátedra llamada en el dominio pedagógico, Pedagogía, se vio también incluida en el campo minado de las eliminaciones, con Mary Lilian Argelia O’Farrel¹³² como destinataria de la exclusión. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán ofrecería como testimonio-argumento en aquel momento libertador, una lista de profesores cesantes, en este caso, de quien ejerciera la cátedra de Cultura Ciudadana en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, dependiente como vimos de la Universidad. Razones no faltarían para pensar en la vuelta de tuerca de las cesantías, a tenor del relato de María Saleme de Burnichon en relación con su universidad de origen.

Abraham Waisman¹³³ fue un ejemplar de cuestionamiento a la pertenencia a organizaciones religiosas-culturales como la Organización Israelita Argentina (OIA) –de la que no contamos con otros antecedentes que permitan caracterizarla a distancia– y que es mostrada como una “...institución creada a los solos efectos de cumplimentar un plan de sistemática adhesión y obsecuencia al régimen de la tiranía depuesta, como es público y notorio”. Siendo A. Waisman su secretario general, mal podría a los ojos de los investigadores, haber estado

130 Res. Delegado Interventor Nro. 22, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 29 y 30 (Archivo FFyH, UNC).

131 Res. Delegado Interventor Nro. 27, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 36 (Archivo FFyH, UNC).

132 Res. Delegado Interventor Nro. 28, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 37 (Archivo FFyH, UNC).

133 Res. Delegado Interventor Nro. 26, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 35 (Archivo FFyH, UNC).

en desacuerdo con el “espíritu de la institución”. Situación que se agravaba para ese mismo registro, por la visita a Eva Perón que se reclama a Waisman realizada con otros miembros de la OIA, “...en cuya oportunidad entregara un libro dedicado sobre Schopenhauer –del que sería autor– según una noticia del diario Córdoba del 3 de mayo de 1952, ‘información que con posterioridad no fue desmentida...’. Su deseo de ocupar las cátedras de Historia de la Filosofía Antigua y Filosofía de la Historia, pasaba a formar parte así de los no cumplidos.

En el plano gubernamental, haber pertenecido desde el 1ero de junio de 1953 a las filas de la policía “durante el sombrío período de la dictadura” –insiste la caracterización tiránica– más precisamente, a la Dirección de Investigaciones, convertía a Juan Kempa en sujeto altamente indeseable, por haber ocupado cargos subalternos, como los de Sub-Ayudante ascendido a Sub-Inspector a inicios de 1955 y convertido a cesante por decreto y por “razones de mejor servicio” en vísperas de las fiestas navideñas. En las disputas académicas, la cátedra de Literatura Alemana se habría visto privada de su presencia como oponente.

Se registraron otros dos casos de instituciones universitarias externas a la propia Facultad, ambos encuadrables en el juicio de “obsecuencia inalicificable”. Uno de ellos involucró al aspirante a la cátedra de Filosofía de las Ciencias, Alberto Domingo Cirelli,¹³⁴ miembro de la Comisión Directiva de la Asociación del Docente de la Universidad Nacional. En su condición de tal, por firmar un telegrama a Perón adhiriendo a la obra del ex – Rector Horacio Ahumada “inspirada en las directivas justicialistas y en las disposiciones legales sancionadas por el Superior Gobierno de la Nación”. El segundo caso, se refiere a quien aspiraba a la cátedra de Literatura Italiana, Líbera Carmignani de Larsson,¹³⁵ por haber pertenecido al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y haber votado favorablemente la condición de afiliado al Partido Peronista para la designación de profesores, no haber designado a otros profesores por “falta de información relativa a su orientación política”, como haber aprobado la inclusión del libro “La razón de mi vida” de la “ilustre jefa espiritual de la nación” –Eva Perón– aduciendo la necesidad de la formación de las nuevas generaciones en relación con su magnífica proyección.

➤ *Internamente, se interpelaba el haber participado como profesores de la cátedra de Formación Política en el año 1954, con programas que son rechazados por encuadrarse en un “franco espíritu de exaltación de la tiranía depuesta”.*

Este blanco del rechazo retomaba el análogo cordobés de lo que fuera vivenciado en el contexto nacional como hemos expuesto para el caso de la UBA. La Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC no había sido ajena a la imposición de aquel ideario nacional peronista de enseñanza de la Doctrina Nacional. En 1953 se organizó la cátedra de Historia del Pensamiento y la Cultura Argentinos, obligatoria para algunas carreras que en ella se cursaban

134 Res. Delegado Interventor Nro. 30, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 34 (Archivo FFyH, UNC).

135 Res. Delegado Interventor Nro. 32, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 42 (Archivo FFyH, UNC).

por entonces –Letras, Historia, Filosofía, Pedagogía– en el marco de acuerdos de Facultades de Filosofía emergentes de una reunión nacional en Buenos Aires,¹³⁶ asignatura que luego fue complementada con la de Doctrina Nacional, ya incluida en todos los planes en 1954.¹³⁷

En la resolución de 1953, muchos son los argumentos vertidos para sostener la modificación de los Planes de Estudio que en el caso particular de Pedagogía, serán retomados más adelante. Pero los específicamente vinculados con esta asignatura, aluden al “...fomento de las culturas regionales que propugna el Segundo Plan Quinquenal de la Nación” (art. 2) , que la asignatura “...Historia del Pensamiento y de la Cultura Argentinos no debe faltar en el plan de estudios de ninguna carrera de la Facultad, pero menos que en cualquier otra, en la carrera de Historia, por cuanto dicha asignatura es la natural culminación de los estudios realizados por un estudiante argentino de una escuela argentina de Historia” (art. 22).

La Cátedra de Doctrina Nacional no se incluyó en esta instancia por la explícita razón que para dictarse en la Facultad de Filosofía y Humanidades debía “...llegarse previamente a criterios generales acerca de la docencia universitaria” (art. 33), aunque se reconoció que la “Doctrina Nacional” era “...el fundamento inmovible de la Unidad Nacional por cuanto para ella la Patria, guiada por su conductor, ha encauzado su destino por los derroteros perennes de la nacionalidad” (art. 32). En 1954 como decíamos, esta asignatura se incluyó para todos los planes, enseñándose conjuntamente con Formación Política. Se ratificaban y ampliaban a la vez los argumentos anteriores, en el sentido que la Doctrina Nacional era “el fundamento de la Argentina actual y del futuro...” y debía enseñarse “...no sólo porque en ella se estructura la Revolución Justicialista, sino también por prescripción de la Constitución y de la Ley Universitaria”. La declaración de perennidad se concretaba en el que se perfiló como futuro promisorio, toda vez que en cláusulas transitorias se proyectó la vigencia de los planes y por ende la regulación de la vida estudiantil, hasta 1960.¹³⁸

Desconocemos el modo en que se sostuvo el dictado de esta asignatura en la práctica y si versiones análogas a las de John W. Cooke en la UBA –recordemos, peronista de izquierda– tuvieron algún espacio de emergencia en esta Facultad. Pero en aquel 1956, registramos el caso de Pedro José Mansilla¹³⁹ quien aspiraba a las cátedras de Historia de la Cultura e Historia Americana I y no fue admitido al concurso pues en esa cátedra de Formación Política habría incluido temáticas del tenor de “Panorama de la economía Argentina hacia

136 Sería necesario aunque no objeto de esta indagación, reconstruir el proceso por el cual la FFyH de la UNC no habría participado en esa reunión, que tuvo lugar según la resolución que comentamos, el 11 de marzo del '53, lo que habría motivado que la aprobación de nuevos Planes de Estudio en Córdoba efectivizada por Res. 23 del 23 de marzo de 1953, no hubiera tenido en cuenta los acuerdos que aparentemente, la Res. 114 viene a subsanar.

137 Res. Delegado Interventor Alberto Moreno Nro. 114, 21 de diciembre de 1953 y Res. Delegado Interventor Dr. Luque Colombres, Nro. 90 del 20 de octubre de 1954.

138 Res. Nro. 90 del 20 de octubre de 1954. Art. 14. Libro de Res. Decanales, Folio 103 (Archivo FFyH, UNC).

139 Res. Delegado Interventor Nro. 22, 2 de abril de 1956. Libro de Resoluciones Decanales, Folios 29 y 30 (Archivo FFyH, UNC).

1943, “La recuperación económica nacional”, “La independencia económica”, “La economía argentina en la Constitución Justicialista de 1949”, “Las fuentes de la riqueza nacional y su explotación actual”, “Objetivos económicos de los planes quinquenales”, etc.

La bibliografía utilizada también constituyó un argumento para la no aceptación, en tanto revelaba y confirmaba el “carácter degradante” de esa propuesta temática: “Discursos”, de Juan Domingo Perón, “Política económica peronista”, de A. Gómez Morales, “1ro y 2do Planes quinquenales”.

Juan José Peña también ocupó un cargo en esa asignatura y al justificarse su eliminación del concurso, los epítetos se elevan de tono al caracterizarla como el “instrumento de perversión y deformación espiritual de la tiranía depuesta”. La Doctrina Nacional a la que aludíamos en párrafos precedentes no encontró asidero en el nuevo ideario.

- *La curvatura de la vara se despliega y si acaso la aplicación de las palabras a sujetos de claro posicionamiento desde el conservadurismo concitan para algunos juicios de aprobación, sí sorprende al menos dos casos entre los 12 que con posterioridad harán gala de prestigio académico, uno de ellos, también de nuevas expulsiones de la Universidad, ahora sí, por pertenencia a la izquierda.*

La intrincada relación entre la academia y la vida política, es una razón de peso para que Luis Jorge Prieto, lingüista destacado en el medio que luego se incluye en la Facultad llegando a ser Director del Departamento de Letras, reconocido ulteriormente a nivel internacional, pueda hoy ser nombrado en la categoría “profesión cesante”, como irónica y sintéticamente María Saleme se refiere al surco político profundo que repartiera su vida profesional entre los adentro y el afuera del país. En 1956, la exclusión política de Luis Prieto fue el reverso del caso de la Profesora Saleme, que había sido separada de sus labores docentes durante el peronismo.

Los cuestionados eran en este caso conjuntamente el Profesor Alberto Moreno –interventor durante el período peronista– y el aludido Luis Jorge Prieto,¹⁴⁰ Secretario de la Facultad. La intervención de la libertadora representó la gestión de Moreno como aquella “...en cuyo transcurso se tomaron las resoluciones más lesivas y atentatorias contra el espíritu democrático”, espíritu que V. Massuh llegaba a reivindicar aunque insistimos paradójicamente, con actos semejantes a los criticados.

Se tomó entonces como signo-testimonio de ese espíritu “totalitario” tres resoluciones.¹⁴¹ Una, en la que se alternan citas de Santo Tomás de Aquino; la segunda, donde se permite por resolución que el señor Luis Roberto Altamira pronuncie una conferencia sobre El problema racial en América, celebrándose que el 17 de Octubre de 1945 había sido un día “...en que el pueblo y su conductor encaminaron definitivamente a la Patria por la senda de la recuperación

140 Res. Delegado Interventor Nro. 31, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 40 y 41 (Archivo FFyH, UNC).

141 Res. Nro. 7 del 7 de marzo de 1954, Res. Nro. 82 del 5 de octubre de 1953 y Res. 114, de diciembre de 1953. Citadas en Res. 31 del 2 de marzo de 1956.

económica, de la justicia social y de la soberanía política”. La tercera, en fin, que supone la reforma de Planes de Estudio –que señaláramos– “...mediante consideraciones que pertenecen a la más baja antología de la obsecuencia al despotismo”.

Como expresión de ese espíritu totalitario, fue la firma del secretario en esas resoluciones la que justificó el juicio resolutivo con efecto de expulsión del concurso, como había sido antes del cargo. La firma fue signo del compromiso político de Prieto con las medidas adoptadas, más allá de su sentido como acto administrativo asociado con su función de secretario en la institución, obviamente enunciado al pasar.

Pensado desde la posición docente a la que Prieto aspiraba, las cosas se complicaban a ojos vista de la declarada intención de la intervención “democratizadora”, plasmada en un deseo: “...que el nuevo claustro universitario se forme con maestros cuya tradición espiritual haya sido permanente ejemplo de “austeridad democrática y limpia vocación educativa”.

La estrategia, como hemos pretendido exponer, adoptó variadas prácticas y ámbitos de indagación, siendo una forma de expresión en el campo y vida universitarios, de las operaciones de revancha profunda contra el peronismo que se pusieron de manifiesto en diferentes órdenes de la vida del país a la vez que abrieron el camino para avanzar en la re-fundación universitaria.¹⁴²

Pero nos permitiremos a más de cincuenta años de distancia un “ajuste de cuentas”, si se quiere en tenor foucaultiano, pretendiendo anudar la historicidad de las prácticas a las condiciones que las hacen posibles y a lo que esas prácticas posibilitan en perspectiva. Y para ello pondremos en foco el sentido mismo de los concursos universitarios, como decíamos, una clave de la consagración como académicos, la llave de acceso al campo universitario.

En la experiencia universitaria local, los concursos de cátedra condensaban un sentido como vieja conquista reformista. Si hoy los podemos reconocer como uno de los mecanismos más consolidados y legítimos que permite confrontar recorridos y cualidades académicas para el acceso a la cátedra, bajo condiciones de juego conocidas y aceptadas y de ecuanimidad, ello no debería implicar asumir sin discusión el supuesto de su asepsia en relación con ciertos intereses en juego, que connotan lo estrictamente académico.

En su tiempo de emergencia, junto al grito abierto a los “Hombres Libres de América Latina” del Manifiesto del ‘18 que internacionalizara al movimiento reformista, los concursos constituyeron el camino que los estudiantes sostuvieron como una de las condiciones que haría posible remover el entendido como “lastre” tradicional-aristocrático y mediocre de los claustros.

Si nos permitimos –una vez más con riesgos– un salto temporal, lo político-ideológico había sido factor de exclusión durante el peronismo, posibilitando la permanencia en los claustros de perspectivas dogmáticas –aunque con sus fisuras– y expulsando a los opositores.

142 Su profundización a través del estudio de los expedientes de concursos permitiría rastrear las tácticas de defensa seguida por los impugnados, a la vez que el análisis de las sostenidas por aquellos que sí logran ser admitidos, como es el caso del estudio referido para Filosofía y Letras de la UBA.

Adoptar la fase de admisión del mecanismo de los concursos en 1956 como un camino privilegiado de exclusión por razones equivalentes aunque de signo opuesto –“un vocabulario retomado y vuelto contra sus usuarios”–,¹⁴³ vino a expresar y reeditar de modo crítico que las prácticas académicas no son por naturaleza inmovibles en relación con las determinaciones contextuales. Sufren en sintonía con las “políticas”, particularmente las académicas, sean de coyuntura como de más largo alcance.

Veremos cómo, una vez atravesada esta coyuntura de depuración, los concursos recobraron su lugar como mecanismo académico privilegiado y legítimo de provisión de cátedras. Basados ya en nuevos criterios para la admisión de postulantes, se distanciaron discursiva y prácticamente de los procedimientos investidos en lo político, renovándose así las notas que permiten sostener la creencia en su impermeabilidad y desinterés. Sin embargo, no dejaron de escucharse con el tiempo los síntomas de sus marcas constitutivas. Se oyeron desde mediados de los ‘60 y hasta mediados de los ‘70, en la sala del Honorable Consejo Directivo o Académico, electo o no democráticamente según el período, sistemáticos reclamos de “arbitrariedad manifiesta”, que reenviaron a las viejas razones de diferenciación político-ideológica.

También en signo de positividad, para los sujetos de varias generaciones desde aquellos años iniciáticos, observamos cómo el ingreso por concurso fue investido en el recuerdo como el signo del esfuerzo y la legitimidad, abriéndose desde muy temprano –sobre todo para los más jóvenes– el aprendizaje del largo camino de hechura del ser académico, comenzando por los primeros escalones de las ayudantías como alumnos, hasta incluirse en el “cuerpo” en las más altas posiciones profesoriales.

Los incluidos: “Austeridad democrática y limpia vocación educativa”

Pero volvamos a situarnos. ¿Quiénes fueron los profesores titulares admitidos a esos concursos, que merecieron el calificativo unificador de “austeridad democrática y limpia vocación educativa” en la lucha político-académica? ¿Cuáles fueron algunos matices que podríamos esbozar en relación con esta característica eliminadora de diferencias?

En la larga lista de profesores admitidos en el llamado a concursos que analizamos, varios resuenan por la importancia que tuvieron entre los años ‘60-‘70 en la vida de la Facultad. Se trató de un conjunto de docentes que –como también se reconoce en relación con sus pares de la UBA y como tendencia global– intentó sostener un proceso de modernización de las universidades, que se ponían a tono con la pretendida para el país en respuesta a las exigencias internacionales.¹⁴⁴

143 Foucault, citado por Chartier, 1996: 21.

144 Una discusión necesaria es la planteada por Horacio Crespo respecto de los conceptos “modernidad” y “modernización” para el análisis del caso Córdoba (Crespo, 1999: 162-180). Con matices, los diferentes autores consultados sobre el particular aluden a la modernización como un fenómeno de carácter general para las Universidades nacionales y las latinoamericanas, en un contexto en que los gobiernos latinoamericanos –con el auspicio de organismos internacionales– situaban en el “desarrollo” la clave del progreso para el mundo de posguerra. Particu-

Mirado desde la perspectiva del rumbo que tomó la corta pero agitada historia de la década, habrá que admitir que junto con aquellos liberales de diferentes matices que propiciaron una apertura a nuevas corrientes del pensamiento en las humanidades y alentaron sistemáticamente la crítica, también se permitió al menos la posibilidad de intentar el ingreso en este “libertario” año 1956 a profesores cuya trayectoria indicaba una adhesión extrema al catolicismo y rasgos de conservadurismo político, que tiñeron sus enseñanzas de un sesgo acaso también “totalitario” y de prestigio académico dudable.¹⁴⁵ El disenso amable y académico al calor de las diferencias ideológicas que se establecían con claridad entre liberales en sus diversos matices y conservadores, se vio luego complejizado en tiempos socio-políticos de diferencias más agudizadas con el ingreso a la Facultad de nuevas generaciones de profesores con adscripciones políticas de marcada orientación de izquierda, que a su vez exigieron reacomodamientos y posicionamientos más definidos a quienes a mediados de los ‘50 representaban el pensamiento más progresista y reformador.

Aunque no es objeto de esta investigación un estudio caso a caso de las trayectorias sociales y culturales de los profesores de la Facultad, podría afirmarse que muchos de ellos, profesores liberales y conservadores tendrían en común haber gozado de recorridos y alternativas socio-culturales que los ubica en conjunto en la larga lista de los incluidos en la aristocracia cordobesa que por ese tiempo ya había perdido el poder de otrora en la ciudad.¹⁴⁶ En otros, el provenir de sectores medios en ascenso que habrían luchado para la sobrevivencia social a través de la posibilidad de acceso a la vida universitaria –favorecida para estos sectores como señaláramos por el mismo peronismo– y la posterior consolidación profesional.

Unos y otros conservaron o construyeron progresivamente signos de distinción y ciertas apreciaciones sobre la vida y la cultura, en particular la académica, que los hizo acordar en decisiones en la Alta Casa de estudios o reunirse en diversas tertulias de los notables académicos de Filosofía de la ciudad.

lamente, Brunner, 1987: 29-66. En 1961 se firmaba la Alianza para el Progreso, asumiéndose el compromiso de implementación de políticas de desarrollo de las sociedades de los países “sub-desarrollados” a partir de ayudas financieras y tecnológicas de los países centrales, a través de los organismos internacionales. La inversión en el campo educativo sería una clave en este proceso, dándose énfasis a las nuevas corrientes del planeamiento educativo que se imponían a nivel internacional, fundamentalmente en EE.UU. De la misma manera, se avanzó en la organización del sistema científico-tecnológico que venía a encuadrar las actividades científicas dispersas. Los ‘50-’60 fueron ricos en fundaciones de esta naturaleza: la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) en 1950; el Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA) en 1956 con antecedentes en el ‘43; el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) en 1957; el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958; el Consejo Nacional de Desarrollo –CONADE– en 1961; el Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, antecedente de la Secretaría de Ciencia y Técnica, en el ‘68. Oteiza, citado por Carlino, 1997: 75. Tesis de Maestría. En alusión a estos signos de desarrollo, a los organismos internacionales como CEPAL, FLACSO, CELADE, su expresión particular en la institucionalización de las Ciencias Sociales y a una interpretación crítica sobre la constitución del pensamiento social y político en Argentina en ese tiempo histórico como versiones ideológicas, ver Agulla, 1996: 9. Un desarrollo en detalle de la relación entre estas creaciones y los intelectuales del campo educativo que participaron en ellas se encuentra en Southwell, 1997: 105-155.

145 Ciria lo ejemplifica en relación con una experiencia personal en la UBA. Ciria, 1983: 267.

146 Agulla, 1968.

En poco tiempo, fueron predominantes en posiciones de gestión –como en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA–¹⁴⁷ los sectores liberales progresistas, a quienes veremos separarse progresivamente en relación con los grupos más conservadores al momento de adoptar posiciones de compromiso político, como el exigido en la lucha frontal que se abrió en 1958 a favor o en contra de la educación universitaria estatal o privada.

Ambos grupos, liberales reformistas y conservadores, fueron más o menos cuestionados avanzados los '70, convirtiéndose en blanco de la lucha estudiantil que no demoró en recrudescerse al unísono con la polarización observada en el campo político-social en general.

Los nombres de profesores¹⁴⁸ –en su mayoría hombres– que fueron aceptados para los concursos habiendo pasado la prueba de la indagación y reflejo de la heterogeneidad aludida, por sólo citar algunos, fueron los de Walter Brüning, Alberto Caturelli, María Cresta de Leguizamón, Olsen Antonio Ghirardi, Raúl Alberto Piérola, Alfredo Poviña, Andrés Rómulo Raggio, José A. Rasquin, Vicente Sofo, Carlos Arturo Tagle, Aurelio Tanodi, Juan Adolfo Vázquez, Jaime Culleré, Roberto Augusto Miatello, Mirko Eterovic,¹⁴⁹ José María Fragueiro, Tomás Fulgueira, Arturo García Astrada, Carlos Laguinge, Jorge Abraham Martínez Villada, Adelmo Ramón Montenegro, Santiago Monserrat, Enrique Revol, Carlos Salvador Segretti, Carlos Tagle Achaval, Miguel Alfredo Tagle, Armando Tagle, María Elena Vela, Emilio Sosa López.

Cinco de los nombrados, como veremos, ocuparon posiciones de gestión como Decanos de la Facultad en diversos períodos, entre 1957 y 1969. Otros cinco fueron Directores de Departamentos o Institutos. Varios de ellos ya venían ejerciendo en el claustro antes del gobierno peronista, una condición entre otras que se hizo valer para hacer efectivas las designaciones.

Aunque de modo quizá demasiado simplificador, el cuadro de posiciones académicas en la coyuntura de clivaje político en el ingreso a la Facultad (pedagogos y no pedagogos) vinculado con el posicionamiento político e ideológico en sentido amplio de los diferentes profesores, sería en nuestro análisis, como sigue:

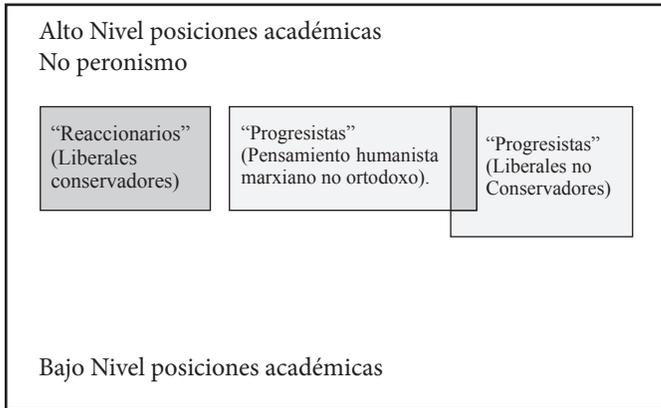
147 Neiburg, 1999: cita 29, en *Prismas* Nro 3. Señala el autor que "(...) el proceso de desperonización terminó por favorecer a los identificados como *laicos*, desplazando de las principales posiciones de gestión política universitaria a los grupos *católicos*. El conflicto siguiente, que estalló en el mundo universitario en 1958, también trascendió sus fronteras, transformándose en un nuevo acontecimiento político nacional en el que se enfrentaron individuos de ambos grupos".

148 Res. Delegado Interventor Nro. 33, 2 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 43 (Archivo FFyH, UNC). Para un lector local, la sola lectura del listado de profesores tiene resonancias particulares. La caracterización político-ideológica de algunos de ellos –los que nos ocupan centralmente en esta historia– se irá estableciendo a lo largo de los capítulos, siguiendo la lógica de su inclusión en los ejes de análisis adoptados.

149 La historia escrita en el 2000 permite afirmar que Mirco Eterovic, profesor durante varios años en la Facultad, es acusado en 1999 por pertenecer a las filas del nazismo que operara en Yugoslavia en la Segunda Guerra Mundial.

Campo Universitario

Peronismo



Había que hacer funcionar la academia: las designaciones

Los concursos tardaron en sustanciarse, aunque ya quedaron previstas las Comisiones Asesoras¹⁵⁰ que actuarían en ellos. Se conformaron tres grupos de Comisiones con profesores reconocidos en otras Universidades Nacionales para tratar con todos los concursos de profesores titulares, entre los que son destacables Francisco Romero, Risieri Frondizi –como vimos, éste último en posición de gestión en la UBA–; Frida Schultz de Mantovani, dedicada a la literatura infantil y Juan Mantovani, destacado académico en el campo de la Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires que como veremos, connotó particularmente el desarrollo de esos estudios en ese tiempo también iniciático.

El paso a seguir dentro de la estrategia de la intervención, ineludible para el sostenimiento de la academia en esta instancia de reconfiguración política, fue como señaláramos, la designación de profesores con carácter de “interinos” hasta la sustanciación de los concursos. Había que garantizar la iniciación del período lectivo, que por resolución de la intervención rectoral era inminente.¹⁵¹ Se iba a contar para ello con la “...libre disponibilidad de las vacantes” existentes hasta inicios del mes de marzo, también ésta una resolución rectoral que garantizaba las condiciones de esa reconfiguración.¹⁵²

Fueron también designados profesores no incluidos en la lista de aquéllos que se habían presentado en ese primer llamado a concurso,¹⁵³ que sí lo harían más tarde, algunos de los cuales ya se habían desempeñado en la Facultad.

150 Res. Delegado Interventor Nro. 39, 18 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 50 (Archivo FFyH, UNC).

151 Res. Rectoral Nro. 199, 9 de abril de 1956. Citada en Res. Delegado Interventor Nro. 41, 30 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 56 y 57 (Archivo FFyH, UNC).

152 Nota Nro. 565 de Pro-secretaría General del Rectorado, para la provisión de cargos según Decreto 5150. Citada en Res. Delegado Interventor FFyH Nro. 41.

153 Res. Delegado Interventor Nro. 41 cit. (Antonio Serrano, Filemón Castellano, Alejandro Clifford, Lila Perren, Celma Agüero, Luis Enrique Carranza Lamas) Res. Delegado Interventor Nro. 43 Libro de Res. Decanales, Folio 60 (Archivo FFyH, UNC). (Jorge Abraham Martínez Villada).

Otros, como María Saleme, ingresaban por primera vez a la Facultad a partir de la convocatoria de Víctor Massuh, a poco de resolverse el parteaguas vivido, para concursar la cátedra más tarde. En el caso de Pedagogía, probablemente había razones académicas de peso para hacer efectiva la convocatoria, además de cierto fondo presumible de confianza política en relación con un proyecto renovador universitario compartido. El reconocimiento académico de la profesora –cuya formación era conocida, por provenir con Víctor Massuh de la Universidad de Tucumán– y la débil formación en materia pedagógica en la propia Universidad Nacional que señaláramos al iniciar esta historia, habrían sido a nuestro entender dos razones de singular peso para justificarla.

Con el ingreso de este conjunto de profesores se sentaron las bases para la iniciación de un profundo y prolífico proceso de reorganización académica, que demandó no pocas revisiones en diversos planos, una vez atravesada la primera etapa de gestión que como hemos intentado demostrar, asumió un carácter predominantemente político de “revancha”, de “empate”, al decir de Portantiero,¹⁵⁴ coherente con el proceso político que se vivió en el país.

Al mismo tiempo, se concretó un punto de anudamiento de lo que anticipábamos como constitución de redes de relaciones, las que incidieron en estos primeros años re-fundacionales en los cuales primaron los consensos generales de recuperación académica y ayudaron a construir el prestigio de la Facultad local como nuevo interés en juego pasada la coyuntura política.

Entre esas redes y aun presentificándose diferencias ideológicas, fue un vínculo de significación para la Pedagogía como disciplina académica, el establecido entre la Profesora María Saleme de Burnichon y el Profesor Adelmo R. Montenegro, quien accedió a la titularidad de Introducción a la Filosofía con el grupo recientemente designado y con quien ella compartió el espacio de cátedra como su adjunta, así iniciábamos la historia.

Para avanzar un paso más intentando comprender y narrar la relación de la vida institucional con los itinerarios de los sujetos que en ella se inscribieron, particularmente para Pedagogía, nos detendremos ahora en el recorrido del Profesor Adelmo Montenegro, figura de relevancia en este período como otro de los formadores iniciáticos en la disciplina, a la vez porque fue elegido Decano dos años más tarde de este ingreso y contribuyó desde ese lugar a consolidar las reformas iniciales.

Adelmo Montenegro, una triple matriz: lazos con la filosofía alemana, con el sistema educativo provincial y con la práctica político-periodística

Muchas habrían sido las razones que operaron específicamente en la convocatoria de Adelmo Montenegro para participar en la cátedra universitaria, fundamentalmente las vinculadas con la red de relaciones sociales dominantes en la ciudad y en el mundo filosófico nacional en aquél tiempo de clivaje político.

El carácter público de una posición sostenida en el plano del sistema educativo provincial contra el autoritarismo, con adhesiones explícitas en relación con

154 Citado por Romero, 1994: 183.

el reformismo universitario y con proyectos político-pedagógicos enmarcados en el ideario de Saúl A. Taborda, darían en parte transparencia a su inclusión como expresión declarada de las demandas de sectores de intelectuales provinciales de apoyo a la “Revolución Libertadora”, como lo sostienen sus palabras...

“El país salía de uno de sus más densos períodos de autoritarismo, de persecución ideológica, de cierre de universidades, de inclinación al eje nazi fascista en la segunda guerra mundial. Se habían clausurado diarios, quemado templos religiosos y bibliotecas, sofocando toda expresión de libertad. Como ciudadano, como educador y periodista luché contra el despotismo y afronté brutales desmanes. Pero restablecido el orden constitucional, llegaron los deberes de servir a la reconstrucción democrática y de sus instituciones culturales y educativas”.¹⁵⁵

Pero el Profesor Montenegro se incorporaba a la cátedra universitaria a actuar esos deberes a los 45 años, después de un recorrido bastante singular de ruptura con ciertas condiciones iniciales de vida que lo llevaron del interior a la capital para formarse como maestro normal, a movilizarse de modo temprano en relación con la enseñanza y diferentes facetas del magisterio y a vincularse con los estudios filosóficos en la academia cordobesa.

Así, con Adelmo Montenegro nos encontramos con un formador para quien el acceso a la ciudad de modo temprano habría abierto un universo de relaciones en la vida local, en ámbitos diversos, fundamentalmente el educativo y el político. Encarnaba en su persona un proceso social que lo rebasaba, como fue el ascenso de los sectores menos investidos socialmente en relación con la aristocracia culta local, sectores que construían sus propios signos de distinción intelectual, entre los que ocupar posiciones en la vida universitaria constituyó una apuesta principal.

Para acercarnos a los rasgos que en nuestro análisis darían cuenta de la progresiva conformación de la matriz que se transmitió a través de este formador iniciático –que hemos acotado en la transmisión de la impronta filosófico-alemana en la Pedagogía local, su preocupación por la escuela pública y laica y el gesto político-institucional público en la intervención pedagógica– adoptaremos como ejes para nuestro recorrido narrativo los siguientes nudos que recortamos en su trayectoria, contruidos centralmente con base en texto autobiográfico y referencias múltiples, nuevas versiones plasmadas en documentos institucionales y de futuros graduados en Pedagogía:

- signos tempranos del proceso de conformación de una vocación normalista;
- la formación filosófica y pedagógica en clave historicista alemana en ámbitos extra-universitarios;
- su vinculación directa con la formación de maestros y la defensa de la escuela pública en el ámbito local;
- formas y signos de socialización política y en la práctica periodística.

Con vocación normalista, llegaba del interior...

Adelmo Montenegro,¹⁵⁶ hijo de una familia hoy diríamos numerosa,¹⁵⁷ había llegado a la ciudad capital desde Villa Concepción del Tío,¹⁵⁸ pueblo del interior de la provincia de Córdoba, pequeño, con gesto a soledad de llanura, donde nació el 12 de junio de 1911.¹⁵⁹ Allí se dejaban ver y oír los acomodados propietarios de tierras y también su familia, dueña del único Almacén de Ramos Generales de la zona, ubicado frente a la plaza del pueblo, con la Iglesia de telón de fondo. Este había sido lugar de encuentro entre diferentes, toda vez que se desarrollaban con cierta cotidianidad, tertulias de “hombres de familia” del pueblo y conversaciones “de política” mezcladas con la lectura del diario que llegaba por tren, él les dispensaba y acaso también recorriera en gesto de lectura. Ser “canillita”, repartidor de periódicos a su abuelo terrateniente del lugar, es el recuerdo investido socialmente de una futura alumna de Pedagogía, que compartiera ese horizonte de llanura.¹⁶⁰

Con el pasar de los años, valoraran o no familiarmente esa experiencia como situación temprana de trabajo paralela a la escolaridad primaria –en la que se estimuló en el decir de Montenegro ser “lector borroneador de algunas prosas”–¹⁶¹ se iba a producir la que suponemos movilización familiar para la superación de condiciones heredadas de relativa humildad en relación con los propietarios de tierras, aun en un contexto en que ser dueños del único almacén se distinguía como condición y posición privilegiada. El gesto de la partida del pueblo a la ciudad es signo de ello. Con 14 años, Adelmo Montenegro estudió en Villa María –que alcanzaba el rango de ciudad en el interior provincial– en la Escuela Normal de Maestros Rurales, junto con la maestra Peñénori, que habría ejercido sobre él fuertes influencias en su ulterior recorrido como maestro.

Por su cierre y conversión en Escuela del Trabajo en 1929, el gobierno de Córdoba habría encargado el traslado de ese grupo de estudiantes a la ciudad capital, con alojamiento y comida garantidos en la Escuela Presidente Roca

156 La información relativa a los primeros años de vida y a la adscripción política del Profesor Adelmo Montenegro han sido recogidos a través de la comunicación epistolar con Ana María Foglino, Pedagoga, nieta de Adelmo Montenegro, Córdoba-México, marzo de 2000. Un agradecimiento especial a ella por haber facilitado desinteresadamente y también con espíritu investigativo, la documentación no institucional producida por Adelmo Montenegro (Curriculum Vitae, Esbozo autobiográfico, colección de recortes de publicaciones periódicas, documentos de trabajo, comunicaciones epistolares).

157 Quizá para la época, no sería familia numerosa ser uno entre ocho, cuatro hijos de un matrimonio y cuatro hijas de otro.

158 La diferencia entre Curatos, departamentos, ciudades y villas, se encuentra en Bischoff, 1995: 371-373. Señala Bischoff que a partir de la fundación de Córdoba –tempranamente con aires de ciudad aunque era una puebla muy pequeña– se fueron erigiendo las denominadas villas, título que se dio a pueblos emergentes en el mapa americano. Constituirse en “Villa” habría sido un deseo de vecindarios cuando ya tenían una apreciable cantidad de habitantes. La condición de ciudad, en términos generales, se adquiría por contar con 10.000 habitantes y constituir un polo de desarrollo. Villa Concepción del Tío corresponde al Departamento San Justo, que se crea en 1859 como una división del Departamento Río Segundo.

159 Curriculum Vitae. p. 1. Archivo personal Adelmo Montenegro.

160 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

161 Montenegro, 1990: 1.

y para culminar sus estudios de magisterio en la Escuela Normal Provincial “Gobernador José Vicente de Olmos”.¹⁶²

Aunque alejados de una perspectiva determinista en la comprensión de una vida, no sería del todo descabellada la idea –a tenor de la reconstrucción autobiográfica de Adelmo Montenegro– que aquellos vínculos tempranos con la escritura de “prosas” se re-inscribieran en el tiempo como huellas de su vocación periodística.

Con los datos que disponemos, menos patente resulta comprender la hechura compleja y sutil de la vocación magisterial desde huellas tempranas, más allá de reconocer como un factor la situación objetiva que indica que, para aquél tiempo, eran pocas las opciones de estudio en escuelas públicas del interior de la provincia, aunque fuera singular la investidura de “maestro” normal en un magisterio local y nacional típicamente femenino.¹⁶³

Sí sería más clara la proyección en el tiempo de esa vocación, cuando al egreso de la Normal definía su vínculo con figuras como Saúl A. Taborda, que habría contribuido a anudar como improntas, la defensa de la escuela pública, una perspectiva filosófica que liga al historicismo pedagógico y la relevancia de la formación de los maestros.

La formación filosófica y pedagógica en clave historicista alemana, una arista principal en la formación extra-universitaria

Antes de ingresar a la formación filosófica recibida en el espacio extra-universitario, nos acerquemos en un tramo breve de nuestra narración, a la línea que marca la continuidad de los estudios instituida en el sistema educativo, pues muestra prospectivamente el deseo que condujo a Adelmo Montenegro desde sus estudios de nivel medio, ya siendo maestro normal, al acceso a la Universidad a la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Pretendemos con ello mostrar algún rasgo de su lazo con esa disciplina en la vida universitaria, aunque son muy escasas las referencias autobiográficas sobre esa formación filosófica, sobre sus maestros principales.

Algunas huellas institucionales remiten, como en el caso de María Saleme, a Rodolfo Mondolfo.¹⁶⁴ Situados ahora en Córdoba en los primeros años '40, valga el matiz relacional para apuntar una coincidencia en las oportunidades

162 Curriculum Vitae. p. 1. Archivo personal Adelmo Montenegro.

163 Si las escuelas normales en el país registran su acta de nacimiento hacia 1870 con la creación de la Escuela Normal de Paraná con el patrocinio de Domingo Faustino Sarmiento, entre 1880 y 1890 se registraba la deserción de un 60% de varones. También se observaba una fuerte deserción masculina del ámbito ocupacional, explicable por las bajas remuneraciones que orientaban en la búsqueda de otras opciones laborales o de acceso a estudios universitarios. De ello se explica la construcción de estrategias desde las políticas de formación de maestros para desalentar el ingreso de varones, por ejemplo, no otorgando becas de estudio a los varones hacia 1892. Hacia 1909 se mostraba lo que constituyó en el país una tendencia de constitución femenina de la matrícula de las escuelas normales, participando de la matrícula 4.189 mujeres y 885 varones. Martínez Paz, 1980; Diker y Terigi, 1997: 37-39.

164 En el acto en Homenaje a Rodolfo Mondolfo, Montenegro refería ya desde su posición como Decano de la Facultad bajo el Rectorado de Jorge Orgaz, que la Universidad había tenido la oportunidad de recibir sus enseñanzas en el contexto cordobés. En ese acto, Mondolfo lo nombraba a Montenegro como antiguo discípulo y actual colega.

formativas de este núcleo generacional, de encuentro con el no deseado exilio extranjero, aun cuando las diferencias de recorridos y posiciones de los distintos sujetos fueron lo predominante. En cierto sentido semejante a la profesora tucumana, Montenegro recuperaba la dignidad, la calidad académica y humana de Mondolfo, quien en su apreciación, debía ser considerado como el portador de “una idea y un método en el trato crítico de la historia de la filosofía”. Palabras que aluden a sus lecciones iniciáticas en la investigación, al “mensaje” del erudito judío-italiano para las nuevas generaciones que habían comenzado a formarse a su lado en la Facultad local.¹⁶⁵

Los últimos años de los estudios universitarios de Montenegro transcurrieron durante el período de golpe de estado del ‘43, egresando como Licenciado en diciembre de 1945¹⁶⁶ con el peronismo ya en el poder. Quizá en la impronta política encontramos una razón que explique la falta de referencia autobiográfica sobre esta etapa, que sí podemos sostener con más seguridad, permite comprender por qué pasaron quince años desde su egreso hasta aquél 1956 en que retornó a ocupar la cátedra universitaria, abriéndose con ello y hasta 1968, la etapa que reconoce como la más importante y continua de su “carrera de educador”.¹⁶⁷

Cuando nos corremos de la línea formal que conduce de los estudios de nivel medio a la universidad, sí encontramos referencias autobiográficas de Montenegro respecto de la importancia por él otorgada a su formación filosófica y pedagógica previa a sus estudios universitarios, en contacto con quien reconoce como su “maestro”, Saúl A. Taborda, que destaca como “el hecho más importante (de su) experiencia humana e intelectual”.¹⁶⁸

Según relata Adelmo Montenegro, Saúl Taborda había entrado en contacto con el universo intelectual europeo durante cuatro años desde 1923, cuando “...el neopositivismo nacional aparecía agotado”. En primer término, en Marburgo, se acercaba al neokantismo a través de una “viva comunicación” con Pablo Natorp, con su “Pedagogía Social” y su revalorización de Pestalozzi. Las Universidades de Zurich, Viena y París, habrían sido luego derroteros.

Con Taborda –a quien Montenegro conoció en 1932– había adquirido el “método para comprender las corrientes espiritualistas de la época”, siendo su primera lectura “de consejo tabordiano” las “Investigaciones Lógicas” de Edmundo Husserl. Con Taborda también había entrado desde las preocupaciones filosóficas, su humanismo, reconocimiento de los valores y bienes de la cultura –y sus lecturas de Spranger y Dilthey– en la problemática educativa; en

165 *Revista de Humanidades*, 1962: 13.

166 *Curriculum Vitae*. p. 1. Archivo personal Adelmo Montenegro.

167 Montenegro, 1990: 8.

168 *Ibidem*, p. 6. Un análisis del perfil teórico-político de Saúl Taborda en el marco de la educación provincial lo encontramos en Roitenburd, 1997: 51-96. Algunas referencias específicas de interés sobre su participación como maestro de la Reforma del ‘18 junto con Deodoro Roca, Gregorio Berman, Sayago y Jorge Orgaz, ver en Ferrero, 1999: 41. El autor releva diferentes momentos de intervención de Taborda en relación con el campo universitario reformista, en el que se perfila hacia 1928, en la gran huelga estudiantil del 10° Aniversario –a 10 años del Manifiesto del ‘18– la posición crítica de Taborda sobre la pérdida progresiva de rumbo de la Reforma en relación con el ideario latinoamericanista y los fines específicamente universitarios en tiempos de crisis (pp. 46-51; ver también pp. 87 y 102; 129-133).

su hacer específico y autónomo; en su historia y en sus intentos renovadores desde principio de siglo; en la fundamentación de un sistema pedagógico; en la fundamentación de una disciplina, la Pedagogía como Ciencia de la Educación, siempre ello vinculado con la reflexión sobre lo nacional y su crisis y desde una consciente posición de venir de otro lugar que la pedagogía misma, como lo reconoce Taborda en su “mea culpa” en las Investigaciones Pedagógicas.¹⁶⁹

Montenegro lo rescataba en su visión ética de la formación del “hombre entero”, que lo reconocía en el mismo Taborda como “maestro” ejemplar. En ese sentido, señala que en el “núcleo de la personalidad” de Taborda se daba la que el mismo Montenegro comprendía como la “estructura típica del educador”:

“Estaba preparado para el supremo magisterio de las almas. Tenía el don que enaltece la figura de Sócrates, estremecido en su caso por el fondo emotivo que subyacía debajo de la limpidez y el rigor metódico de las ideas. Irradiaba de su individualidad armoniosa la fuerza interior que moldea con sólo manifestarse. Luego, el arte espontáneo del diálogo, en el que incitaba, escuchaba y conducía. Y la amistad pura, encendida en el fervor sin intermitencias de lo humano, en la que proseguía, sin proponérselo, obedeciendo a un designio que le venía de muy adentro, su faena insigne de revelador de espíritus. Quien lo trató y pudo quedar cerca del influjo de su pensamiento y de su vida, no sólo se enriqueció de su saber, que prodigaba con la generosidad y la sencillez que le destacaban del contorno, sino que, además, pudo ver en la intimidad de su propia persona y ayudarse, así, en la tarea de ser hombre. He ahí nuestra deuda imperecedera con el maestro ejemplar”.¹⁷⁰

Fue ésta la principal influencia a la que se vio expuesto Adelmo Montenegro en relación con su posterior desempeño en la Pedagogía académica en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es por ello que quienes fueron más tarde sus alumnos, se refieren a él como el principal exponente de la “pedagogía idealista alemana”, interesado casi exclusiva y obsesivamente por el estudio de las Investigaciones Pedagógicas de Taborda,¹⁷¹ impronta desde la cual también veremos se expresó en su incidencia particular en la institucionalización de la disciplina, ya en el plano curricular. Su producción escrita¹⁷² es otro signo patente de influencia, que se reconoce con sólo registrar los títulos de algunas de sus publicaciones: “Saúl Taborda y el ideal formativo argentino” (Tucumán,

169 Taborda, 1951: 4 y 5 (el texto fue escrito y publicado por la Universidad en 1932). Señala Taborda: “En rigor de verdad, este libro debió permanecer inédito siempre. Sospecho que esta actitud hubiera sido más sabia y prudente que la que adopto editándolo. Porque no es sólo que resulte de todo punto difícil el intento de elaborar una ciencia formativa de acuerdo con el novísimo giro del pensamiento... sino que, *no siendo yo un pedagogo de profesión, ni aspirando a serlo* (el destacado es nuestro) —y esto no tanto por el justificado desmonetizamiento en que han caído los pedagogos, sino por motivos que me reservo— carezco del derecho a expedirme en una materia que no he aprobado ante una mesa examinada...”.

170 Montenegro, 1947: 7, en *Revista Sustancia*, Nro. 18. Escrito en Córdoba en 1946. En breves páginas, recorre el pensamiento de Taborda respecto de su indagación de la esencia de lo argentino, el fundamento ético del carácter nacional y su relación con el problema de la formación del hombre.

171 Entrevista a Alicia Carranza, 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Marta Teobaldo, 23 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina. Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, México, DF.. Entrevista Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

172 *Curriculum Vitae*. p. 11. Archivo personal Adelmo Montenegro.

1947),¹⁷³ “La Educación en su historia”¹⁷⁴ –texto en que recupera claramente el pensamiento de Dilthey– (Córdoba, 1956), muy posteriormente, “Saúl Taborda” (Bs. As., 1984).¹⁷⁵

Un gesto normalista: los maestros, su formación y la escuela pública

Con el ingreso de Adelmo Montenegro a la vida universitaria como docente en ese 1956, iba a ser reconocida su formación filosófica y su posicionamiento político, aunque también podemos suponer su formación en doble vertiente y así se abre a nuestra escucha la huella de sus pasos como maestro normalista y su práctica pedagógica en el sistema educativo provincial, en el que precisamente ese año, era puesto en funciones en el Consejo General de Educación como vocal.¹⁷⁶

El recorrido de una trayectoria puede definirse entonces reconociendo también como en este caso, los paralelos a la secuencia clásica para las aspiraciones de algunos miembros de los sectores medios de acceso a la universidad, estatuida por el curso “natural” de la escolaridad. Así, en su relato autobiográfico destaca los pasos en la experiencia docente como maestro de grado de una escuela primaria de la capital desde su egreso como maestro normal en 1929 y su incorporación a las “filas del gremialismo”, enrolado en las ideas de la “nueva educación” o la “escuela activa” –no como nuevo método, sino como “una nueva actitud frente al problema de la formación humana”–¹⁷⁷ y como miembro de la Comisión Directiva de la Confederación Nacional de Maestros.

Desde esa Confederación, participó activamente en la elaboración de un anteproyecto en relación con la nueva ley provincial de educación primaria que se discutía sobre los años ‘30, con base en el proyecto presentado por Antonio Sobral.¹⁷⁸ En palabras de Adelmo Montenegro, “...frente a los sectores de opinión tradicionalista, se había erguido un pensamiento renovador” desde el que se impulsaba la inclusión en la ley de “...los principios de la nueva educación y el de la laicidad de la enseñanza, resistido por la jerarquía eclesiástica católica”.¹⁷⁹

173 Montenegro, 1947, en *Revista Sustancia*.

174 Montenegro, 1956.

175 Montenegro, 1984. Se trata de un estudio sistemático sobre el pensamiento de Taborda, en sus diversas facetas.

176 Asumió sus funciones el 14 de marzo de 1956, en un acto en el que participaron las autoridades superiores de la Intervención Federal, realizado “en el viejo local de la Avenida General Paz y Rioja, donde siempre mantuvo su sede el Consejo, y donde hasta hace unos meses atrás funcionaba, en su sustitución, la Dirección General de Enseñanza Primaria, creada por el Gobierno depuesto”. *La Voz del Interior*, 15 de marzo de 1956, Córdoba. Archivo personal Adelmo Montenegro.

177 “Qué es la escuela activa. Contesta el Profesor Adelmo Montenegro”. *El País*, 16 de agosto de 1933, Córdoba. Archivo personal Adelmo Montenegro.

178 Diputado del Partido Radical entonces en el poder y destacado educador de Villa María, sostuvo un proyecto que propugnaba una profunda renovación de la escuela, proyecto apoyado activamente por la FUC. Sobre este apoyo, Ferrero, 1999: 70-72. El autor destaca las fracciones ideológicas que operaron en los dos grandes partidos provinciales –Radical y Demócrata– con la disputa por o contra la enseñanza laica. Múltiples sectores democráticos apoyaron ese proyecto, que fue sancionado por la Cámara de Diputados en agosto de 1930, aunque no por la de Senadores, producto del golpe de estado que el 6 de septiembre deponía al presidente Yrigoyen.

179 Montenegro, 1990: 2.

La discusión parlamentaria se reeditó en el '33 y aunque tampoco llegó a concretarse, ratificaba para Montenegro una voluntad de reforma en la síntesis de la Córdoba tradicional y con propensión al cambio.¹⁸⁰

Pero como refiere en su reconstrucción autobiográfica, esa voluntad de reforma se expresó con fuerza mayúscula en la experiencia pedagógica sostenida en la Escuela Normal Superior de Córdoba y su Instituto Pedagógico,¹⁸¹ espacios de imaginación que habría compartido con Saúl Taborda.¹⁸²

Abrimos entonces un espacio en nuestra narración a esta experiencia educativa e intelectual, de conformación de un núcleo generacional destacado en el contexto local, que permita dimensionar el lugar que Adelmo Montenegro le asigna en su propia conformación como académico.

Antonio Sobral dirigió la "Normal" desde su creación en septiembre del '41,¹⁸³ con la vice-dirección de Luz Vieira Méndez, ambos situados en el análisis de Silvia Roitenburd como enemigos del "Nacionalismo Católico Cordobés".¹⁸⁴ Ciertamente, la crisis del normalismo había llevado a la generación de múltiples proyectos a nivel nacional, de mejoramiento de la intensidad de los estudios, pero en términos de Luz Vieira Méndez, ninguno de ellos logró resolver los problemas estructurales de la Escuela Normal corriente.¹⁸⁵ Sí constituía en su visión un aporte la experiencia que se gestaba en Córdoba, con una clara pretensión de ubicar los estudios de magisterio a nivel de la enseñanza universitaria, alternativa preconizada por Lorenzo Luzuriaga varios años atrás.¹⁸⁶

La Pedagogía, como discurso y práctica diferenciados de la Filosofía académica pero con estatura de estudios universitarios, se desplegó en este ámbito de la Normal Superior y su Instituto Pedagógico. El Plan de Estudio que se aprobó en 1943, mostraba "...la aspiración a una preparación superior del maestro,

180 En la visión de Montenegro, así habría sido encarnado por el entonces gobierno demócrata—de orientación católica—del Dr. Pedro J. Frías, en cuyo gabinete actuaba como titular de Gobierno e Instrucción Pública el Dr. Juan Carlos Agulla (padre), con quien Montenegro colaboró en funciones técnicas. Una visión diferente acerca de su papel en tiempos de la huelga universitaria del 32 es planteada por Ferrero, 1999: 87, 100, 104. Según Ferrero, "El gobierno de los conservadores—de Frías en la provincia y de Novillo Corvalán en la Universidad—se caracterizó por el atrevido avance del nacionalismo fascista en la arena política y por el predominio liberal-oligárquico y católico derechista en la Casa de Trejo y sus institutos vinculados" (p. 104).

181 Un estudio de la Escuela Normal Superior de Córdoba es encarado por Ana Foglino. Esta indagación constituye un aporte para la profundización de las experiencias de avanzada en la línea de estudios de Historia de la Educación en la Provincia de Córdoba, dirigida por S. Roitenburd, quien desarrolla su trabajo sobre el Nacionalismo Católico Cordobés, objeto de su tesis doctoral, 1999, citada por Crespo, 1999: 165.

182 Además de promotor de la creación de la Escuela, Taborda dirigió el Instituto Pedagógico y tuvo a su cargo el tratamiento de la "Pedagogía como ciencia de la educación" es decir, Psicología Pedagógica y Pedagogía, a la vez que Historia Argentina e Historia de la civilización española. Ver Ministerio de Gobierno, 1943: 45-58; 31-34; 19-21; 11-13.

183 Ley provincial Nro. 3944 de septiembre de 1941. Vieira Méndez, s/f: 31, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Creación precedida por el proyecto de ley de educación primaria, del gobernador Del Castillo, en 1940, que no pudo ser sancionada por el golpe de 1943, situación que repitió las iniciativas de los años '30 (Montenegro, 1990: 6).

184 Sobral reiteró "...su defensa del laicismo en el Congreso Nacional en 1947 y en la Convención Reformadora, en 1949. La UCR se ubicó, a pesar de sus ambigüedades y de tratarse de un espacio en el que coexistían fracciones clericales y anticlericales, 'en el campo adversario'" (Roitenburd, 1997: 53 y 84).

185 Vieira Méndez, s/f: 29, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*.

186 Luzuriaga, citado por íbidem, p. 30.

con la conservación del establecimiento normal tan caro –a pesar de todo– a la tradición pedagógica nacional”.¹⁸⁷

Montenegro había intervenido en los procesos fundacionales de la institución, como lo reconstruye en su autobiografía:

“...desde sus planteos iniciales en esta creación, cuya finalidad central era formar maestros y profesores para una reforma integral del sistema educativo. Acompañé a Luz Vieira Méndez, más tarde figura prestigiosa de la Unesco en América Latina, en la enseñanza de las disciplinas pedagógicas que expresaban el signo propio de la Escuela. Aparte de la subdirección, con su compleja función de encargada en los aspectos administrativos, llevaba ella la cátedra de Didáctica; atendía yo las de Introducción a la Pedagogía e Historia de la Educación”.¹⁸⁸

Junto con Saúl Taborda, Antonio Sobral, Luz Vieira Méndez, Adelmo Montenegro, se conformó en este ámbito un núcleo de intelectuales vinculados con el normalismo, que se proyectó en el tiempo hacia la Facultad de Filosofía en el período re-fundacional reformista que iniciaba a mediados de 1950. Así se sumaron a la experiencia de la Normal otros profesores significativos, como Tomás Fulgueira, Santiago Monserrat, Oscar L. Marcó del Pont, Carlos Leguizamón, María Luisa Cresta e Irenne Muñiz,¹⁸⁹ entre quienes algunos ingresaron en aquel 1956 a la cátedra universitaria. Se trató de un grupo conformado en una concepción filosófico-pedagógica crítica y renovadora, que se definió contra el autoritarismo en educación.¹⁹⁰

Pero esa experiencia no tardó en sufrir los avatares políticos que reconocimos ya en Tucumán para los mismos años. Montenegro sostiene que:

“...aquel ensayo original y ambicioso [constituyó] un hito en los esfuerzos de los argentinos que creen en la obra de la educación y no la han abandonado, a pesar de la inestabilidad institucional. Viví en profundidad en esta experiencia pedagógica el eros de la profesión educadora. Después del golpe de Estado de 1943, la Escuela fue intervenida arbitrariamente, sin causa. Toda innovación desata el prejuicio de las dictaduras, que sienten horror por el cambio. Se destruyó paulatinamente su estructura y su alma persiguiendo su espíritu de reforma. No se cerraron sus

187 Ibidem, p. 31. En las páginas sucesivas del artículo se desarrolla exhaustivamente el Plan, en ese tiempo en proceso de ajuste.

188 Montenegro, 1990: 7. Montenegro también dictó en el Instituto un curso de investigación sobre las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, “...estrechamente vinculado, en su dimensión histórica, a la Pedagogía sistemática”.

189 Tomás Fulgueira dictaba la asignatura Psicología; Santiago Monserrat, Introducción a los estudios filosóficos; Oscar L. Marcó del Pont, Sociología; Carlos Leguizamón, María Luisa Cresta e Irenne Muñiz, tomaban a su cargo Castellano (Ministerio de Gobierno, 1943: 25-29; 35-39; 41-44; 61-63).

190 Luz Vieira Méndez provenía del Colegio Libre de Estudios Superiores de Paraná. La pedagoga cita como un diagnóstico de importancia relativo a la formación del magisterio hacia el ‘42, el producido por el Círculo de Profesores de Enseñanza Secundaria de Paraná en ocasión de las Jornadas Pedagógicas organizadas por el Colegio Libre y en función del temario propuesto por la Cátedra “Sarmiento”. Vieira Méndez, s/f: 23, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Según la Profesora Cresta de Leguizamón, ese Colegio tenía en Córdoba una filial que los aglutinaba y que en aquellos años había permeado de un espíritu cohesivo y de contagio al núcleo cordobés, orientado por la palabra y el pensamiento de Antonio Sobral, espíritu que se perdería tras la cesantía de cerca de 75 profesores, con la intervención del peronismo. Entrevista a María Cresta de Leguizamón, realizada por Ana Foglino, agosto de 1999, Córdoba, Argentina, en el marco del estudio citado.

puertas, pero se alejó de sus cargos a los directores y a los profesores fundadores. Nada pudo la resistencia de los estudiantes, que salieron a las calles a defender la Escuela y sus maestros”.¹⁹¹

El diario *La voz del Interior*¹⁹² registró la huelga estudiantil motivada por las cesantías de Luz Vieira Méndez y los profesores, entre los que se encontraba Adelmo Montenegro. Desde 1946, a dos años de la muerte temprana de Saúl Taborda, la Escuela Normal Superior acuñaba el nombre de Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla,¹⁹³ que interpretamos como clara expresión de pérdida de una vocación reformista en Pedagogía.

Pero allí no termina la historia de la Normal en relación con nuestro interés en reconocer los caminos por los cuales se van conformando creencias político-académicas que se transmiten a través de los sujetos y las redes sociales y generacionales en que se inscriben. En este momento del relato nos permitimos un breve paréntesis para anticipar algunos efectos de esta propuesta en el tiempo específico de nuestro estudio, en particular, entre mediados de los ‘50 y fines de los ‘60. María Saleme –que como vimos en una arista de su trayectoria se acercaba a esa Escuela Normal siendo estudiante– retornó a esa institución ya en posición de Directora¹⁹⁴ avanzados los primeros años de la “libertadora”, tras la reincorporación, designación y posterior renuncia –a las 48 horas– de María Cresta Leguizamón, por efecto de las presiones solapadas de los profesores que habían contribuido a su cesantía.¹⁹⁵

En la primera generación de pedagogos que se formó en la Facultad de Filosofía con Adelmo Montenegro y María Saleme, encontraremos las huellas del paso de su función como directora, que tuvo el efecto de apertura institucional contrastante con las prácticas autoritarias instauradas tras las cesantías del ‘47. Algunos sujetos de esa generación también se desempeñaron en esa institución en diferentes roles, una vez graduados.¹⁹⁶ Varios estudiantes de pedagogía de

191 Montenegro, 1990: 7- 8.

192 “Las cesantías de la Vice Directora y Profesores de la Escuela Normal Superior, Motivó la Huelga Estudiantil”. *La Voz del Interior*, 30 de marzo de 1947. Archivo personal Adelmo Montenegro. Las puertas de la Escuela –relata– se cerraban, y la comisión provisoria conformada y comando de huelga en defensa de la escuela y los profesores, se debió reunir en Redes Cordobesas. La vuelta a la escuela después de la reunión fue realizada “...entonando el Gaudeamus” (himno universitario, en latín). Marca de identificación para los alumnos, constituyó probablemente, la expresión de algún signo *universitario*, no sabemos muy bien si reformista al estilo del que probablemente intentara transmitir el inspirador-creador de esa institución, Saúl Taborda. En palabras de L. Aguiar, “...uno de los maestros de la juventud reformista” que en el ‘18 entonara la *Marsellesa* como un signo de distinción”. Ver Aguiar, 1994: 138-139, en *Anuario Centro de Estudios Avanzados*.

193 Paradójicamente, la escuela portó el nombre de Agustín Garzón Agulla, quien es reconocido por L. Aguiar como hombre conservador ideológicamente, perteneciente al radicalismo, en oposición a las prácticas estudiantiles en tiempos reformistas. Incluido en la muestra de estudio de las élites elaborada por Agulla, 1968: 148.

194 María Saleme fue convocada a asumir esa posición por Emilio Sosa López, quien en ese momento ocupaba posiciones en el Ministerio de Educación Provincial. Conversación con María Saleme de Burnichon, 15 de noviembre de 1996, Córdoba, Argentina. Ver Sosa López, Emilio, *Curriculum Vitae*. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

195 Entrevista a María Cresta de Leguizamón, realizada por Ana Foglino, agosto de 1999, Córdoba, Argentina.

196 Entrevista Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997, Córdoba, Argentina. Entrevista a Alcira Albergento, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.

las generaciones más jóvenes –que ingresaron a la Facultad sobre fines de los ‘60 e inicios de los ‘70– se formaron en la Normal, acuñando en su recuerdo la construcción en ese ámbito de una fuerte identidad pedagógica.¹⁹⁷

Más aún, a través de la experiencia de la Escuela Normal, recogemos los hilos del desarrollo temprano de la disciplina pedagógica en el ámbito extra-universitario, con arraigo en las prácticas y problemas educativos provinciales, que veremos no logró instalarse como signo constitutivo en la teorización académica universitaria, aunque paradójicamente hubieran mediado los mismos actores.

Pero faltaban prácticamente diez años para ello, si nos resituamos en 1946. Quedaban por dibujarse otros gestos en el ámbito local en tiempos del peronismo, que recuperamos en relación con la trayectoria de Adelmo Montenegro, a la que regresamos.

Filosofía, política y práctica periodística paralela a la Universidad, en tiempos del peronismo

Durante el gobierno peronista y hasta su ingreso a la Universidad en 1956, en un carril paralelo de espacios académicos, habría sido de relevancia la actividad desarrollada por Adelmo Montenegro en el campo de la Filosofía, fundamentalmente en el Ateneo Filosófico de Córdoba, del que fue presidente durante varios períodos desde 1949. Su actividad en espacios filosóficos se proyectó más tarde en la Asociación Argentina de Filosofía, constituida en 1963 y que lo tuvo como miembro fundador y Secretario General desde entonces.¹⁹⁸

Pero nos detengamos brevemente en el Ateneo Filosófico.¹⁹⁹ Entre otros espacios, fue un lugar de convocatoria al debate filosófico a personalidades como Rodolfo Mondolfo o del desarrollo de la misma voz de Adelmo Montenegro y Enrique Revol y de intelectuales destacados del exterior o del país, como el filósofo español Julián Marías en 1952²⁰⁰ o Fryda Schultz de Mantovani, en 1954.²⁰¹

197 Entrevista a Alfredo Furlán, 11 de enero de 1997, México, DF. Entrevista a Eduardo Remedi, 7 de enero de 1997, México, DF. Entrevista a Marcela Sosa, 12 de agosto de 1999, Córdoba, Argentina.

198 Montenegro, Adelmo, Curriculum Vitae. p. 5. Archivo personal Adelmo Montenegro.

199 La reconstrucción de la historia de constitución, integrantes y actividades desarrolladas por el Ateneo Filosófico excede nuestras pretensiones y objetivos. Sí mencionamos como un signo más de las relaciones intelectuales que venimos apuntando, particularmente la actividad de Debate Público realizada en Córdoba en noviembre del 47, en el cual Adelmo Montenegro ofició como Director de Debates y que contó con la disertación central de Rodolfo Mondolfo sobre “La idea de cultura en el Renacimiento Italiano”, con la presencia del Cónsul de Italia. “Alcanzó Relieve el Debate Público que se Realizó Ayer en el Ateneo Filosófico”, *Córdoba*, 19 de noviembre de 1947, Córdoba. Archivo personal Adelmo Montenegro.

200 “Sobre ‘La Figura de Nuestro Mundo’ Habló Julián Marías”, *Córdoba*, 10 de octubre de 1952, Córdoba. Archivo personal Adelmo Montenegro.

201 “Fryda Schultz de Mantovani, Habló Ayer en el Círculo de Prensa”, *Córdoba*, 24 de junio de 1954, Córdoba. Archivo personal Adelmo Montenegro. Las relaciones amistosas con la escritora y el profesor Juan Mantovani, se remontan probablemente a los años 40, en tiempos de creación de la Escuela Normal Superior. Comunicación epistolar de F.S. de Mantovani a Adelmo Montenegro, 9 de diciembre de 1942. En Archivo personal de Adelmo Montenegro. Posteriormente, se reeditó la comunicación epistolar con Juan Mantovani al tiempo de las cesantías en la Escuela Normal, en 1947. Montenegro publicaba más adelante, un texto leído en homenaje al educador que organizó la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el 22 de octubre de 1962, a un año de su muerte (Montenegro, 1963).

También desde este ámbito, se hicieron efectivas publicaciones de interés, como los dos tomos de las Investigaciones Pedagógicas de Saúl Taborda, en 1951.

Probablemente, este espacio funcionó al estilo de las prácticas teóricas que Oscar Terán refiere en relación con la revista *Imago Mundi*, lugar de expresión del pensamiento liberal pero sin posicionamientos políticos explícitos en relación con la crítica al peronismo.

Sin embargo, el antiperonismo de Adelmo Montenegro era público, una de las razones por la cual suponemos no se incluyó entonces en posiciones académicas en los claustros universitarios. Si hasta aproximadamente 1933 habría pertenecido al Partido Socialista, desde los '40 se adscribió al ala liberal del Partido Demócrata, dirigida por Ramón J. Cárcano, ex gobernador de la provincia,²⁰² hasta que –como el mismo Montenegro lo señala– pasó a asumir sus funciones en la Universidad.²⁰³ Desde sus diferentes posicionamientos políticos, había adherido al ideario reformista y en los años del peronismo participó públicamente en eventos relacionados con la Reforma Universitaria.²⁰⁴

Pero en este tiempo, logramos amarrar también otra faceta de inscripción pública de Adelmo Montenegro. En varias oportunidades, las actividades académicas del Ateneo se realizaron en el Círculo de Prensa, ubicado en la misma calle Obispo Trejo en que históricamente se emplazó el Rectorado de la Casa de Trejo, lo que a distancia pareciera situarse como un paralelo geográfico y simbólico de ejercicio de libertad en relación con las actividades de la entonces intervenida Universidad Nacional.

Sin embargo, no habría sido casual utilizar esas instalaciones, si pensamos en los vínculos de Adelmo Montenegro con el periodismo, actividad que desarrolló desde 1932 –quizá retomando aquéllos tempranos y no consientes lazos infantiles– escribiendo artículos editoriales en el diario del Partido Radical –liberal– “*La Voz del Interior*” –del que mucho más tarde, hacia 1982, fue Director– y en los diarios “Córdoba”, renovador, en términos de Bischoff²⁰⁵ y “*El País*”, de raigambre demócrata creado por Ramón J. Cárcano en 1926²⁰⁶ y cuyo propietario y mentor intelectual fue el Dr. Juan Carlos Agulla

202 Cárcano fue gobernador por dos períodos, 1913-1916 y 1925-1928. El Partido Demócrata nace en 1913 y adhiere en sus inicios al Partido Demócrata Progresista de Santa Fe, liderado por el Dr. Lisandro de la Torre, con posiciones claramente anti imperialistas en la década del '30. Dentro del Partido Demócrata, el carcanismo liberal se opone al ala católico-conservadora. Ferrero, 1999: 72; Bischoff, 1995: 399 y 413.

203 Sesión del HCS, versión taquigráfica, del mes de junio de 1962. En esa sesión así como se defendía de imputaciones de pertenencia al comunismo, se declaraba defensor de la democracia y destacaba su contribución con la Revolución Libertadora. Archivo personal Adelmo Montenegro.

204 “Sobre la Reforma Dióse una Conferencia en el Seminario de Educación Reformista”, bajo el título “La Reforma Universitaria, verdadera concepción educativa de la vida Argentina”, Córdoba, 22 de noviembre de 1947, Córdoba. Archivo personal Adelmo Montenegro.

205 Bischoff, 1995: 409.

206 Ferrero, 1999: 43. Según Ferrero, el Diario *El País* había jugado un papel de importancia en la huelga estudiantil del '28, con Morra en el rectorado, facilitando la relación entre socialistas, reformistas y conservadores liberales del diario, en un momento en que el Partido Demócrata debía correrse del gobierno provincial tras el triunfo del Partido Radical (Gobernador y Vice: Dres. Enrique Martínez-José A. Ceballos; Ministro de Gobierno: Amadeo Sabattini) y en el país, ganaba también el radicalismo, con Irigoyen presidente y Luna como Vice Presidente. El diario *La Voz del Interior*, radical de la familia Remonda, que en el '18 apoyara incondicionalmente la Reforma, ahora se pronunciaba reiteradamente contra la huelga.

(padre).²⁰⁷ Su participación en este último espacio editorial tuvo algunas aristas de interés en la relación temprana entre Adelmo Montenegro y Juan Carlos Agulla (hijo), que recuperamos más adelante desde el recuerdo del Dr. Agulla.

Ya en la academia...llegaban los días re-fundacionales...

Más allá de su inscripción partidaria concreta, la participación política y periodística con el fondo de su formación filosófica, muy probablemente lo socializaron a Montenegro con ciertos modos de hacer que luego se proyectaron en la academia. En nuestra interpretación de múltiples registros de su actuación como Decano de la Facultad, ratificado en el recuerdo de otros protagonistas de esta historia,²⁰⁸ ciertos rasgos como la capacidad oratoria, de argumentación y negociadora –que podríamos suponer definen a quienes se despliegan como hombres públicos– tuvieron en esa posición un lugar de expresión.

Como titular de las cátedras de Introducción a la Filosofía y de Pedagogía, las clases de Adelmo Montenegro son recordadas heterogéneamente. Por algunos, como lugar de despliegue de saber filosófico que impacta en años juveniles; por otros, los recuerdos se matizan con las marcas de la oratoria y esa capacidad argumentativa, que como planteábamos, reenviarían a su socialización filosófico-político-periodística. Pero no obstante las diferencias, es reconocido como profesor que interrogó y fascinó –por adhesión o por las diferencias ideológicas que respecto a él se establecían y abrían voluntad de disputa– a varios de los Pedagogos que se formaron en la Facultad de Filosofía desde fines de los cincuenta y hasta fines de los sesenta. Fue portador de las ideas pedagógicas de Saúl Taborda que hoy podemos reconocer potencialmente críticas y de avanzada para la época y que para aquel entonces, habrían sido vislumbradas por algunos como tibias. Fue también portador de una trayectoria vinculada con el sistema educativo, provincial y de otros puntos del país,²⁰⁹ que se anudaban al menos al deseo de construcción de una Pedagogía con horizonte político de intervención.

Las condiciones que hicieron posible su desempeño institucional fue la apertura de ese tiempo de reorganización académica, que se intensificó sobre todo desde fines de 1956, adoptándose un conjunto de medidas a través de las cuales se plasmó el sentido reformista proyectado para la Facultad y la Universidad en su conjunto, que fueron marco de las formas de institucionalización de la Pedagogía en texto normativo en ese primer momento.

207 Entrevista a Juan Carlos Agulla (hijo), 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

208 Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina.

209 Montenegro, 1990: 8. En tiempos de la “libertadora”, en paralelo con su ingreso a la Universidad como profesor, se reiteró la participación de Adelmo Montenegro en instancias públicas ministeriales en el campo educativo, expandiéndose más allá del ámbito provincial ya sobre los años 1957 y 1958, cuando fuera Ministro de Educación y Cultura y luego de Gobierno, Justicia y Culto en la Provincia de Santa Fe. Desde su primera posición, Montenegro destaca como hecho relevante haber impulsado la realización de la Primera Conferencia Nacional de Ministros de Educación de las Provincias con el objetivo de reconstruir el federalismo docente inaugurándose a través de sus conclusiones nuevas relaciones entre la nación y las provincias. Más adelante, aludimos a la participación de Juan Mantovani en equivalentes funciones ministeriales en esa provincia, en tiempos anteriores al peronismo.

Rearticulando tiempo y escenario: clivaje político, trayectorias de sujetos en Pedagogía y redes entre ámbitos institucionales

Retomando hasta aquí nuestro recorrido en la historia, hemos visto cómo el ingreso de dos de los cuatro maestros fundacionales de los estudios pedagógicos en la UNC a mediados de los '50, se dio en una coyuntura de clivaje político a través de las formas que asumió en la universidad el desideratum desperonizador de la "Revolución Libertadora", adoptando como eje de análisis el evento crítico de los concursos, clave en la recuperación de la autonomía universitaria.

Hemos mostrado las particularidades de los recorridos de trayectorias de los académicos María Saleme y Adelmo Montenegro, pretendiendo registrar en ambos casos, los modos singulares de "vivir" el tiempo crítico del peronismo común para la intelectualidad liberal en el país, las formas de socialización política a las que se habrían visto expuestos y cómo en nuestra interpretación, se fueron conformando sus matrices experienciales, particularmente intelectuales, que luego se reconstruyeron y transmitieron como los gestos principales en los procesos formativos que asumieron más tarde en la academia cordobesa, teniendo en cuenta las redes sociales y formativas en que se inscribieron.

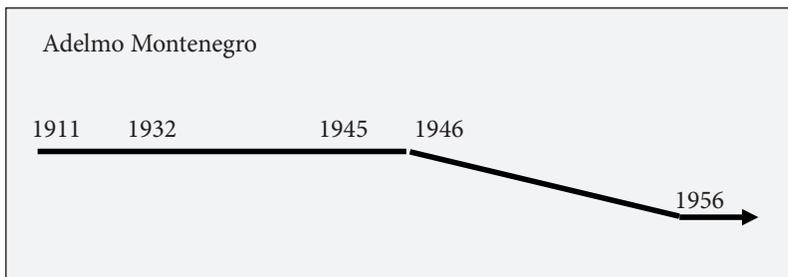
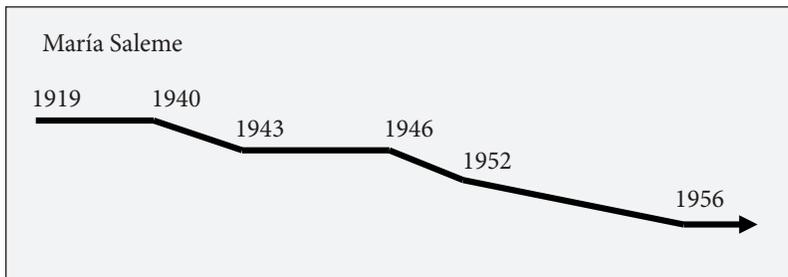
Al modo de un punteo de rasgos, podríamos sintetizar los recorridos como sigue:

Rasgos / Académicos	María Saleme de Burnichon	Adelmo R. Montenegro
Edad llegada a la UNC como académicos	37 años	45 años
Lugar y año de nacimiento	Tucumán, Arg., 1919	Villa Concepción del Tío, Pcia. de Córdoba, Arg., 1911
Lugar de procedencia	Buenos Aires	Córdoba
Título nivel medio	Maestra y Bachiller Esc. Liceo Voc. Sarmiento, UNT (s/f)	Maestro Normal Nacional, Esc. Gob. Olmos, 1929
Título grado universitario	Prof. Filosofía y Pedagogía, UNTucumán, 194..?	Lic. en Filosofía, UNCórdoba, 1945
Maestros principalmente reconocidos en su formación	Silvio Frondizi Rodolfo Mondolfo	Saúl A. Taborda
Rasgos de socialización política	Reformismo universitario-exclusión de la Universidad durante el peronismo	Partido Socialista, Partido Demócrata (ala liberal), Gremio docente Reformismo universitario
Espacios de trabajo profesional	Inst. Tucumán (separada del cargo 1952)	Esc. Normal Superior (separado del cargo en 1946)
Otros espacios sociales, laborales, culturales hasta 1956	Traducción (Buenos Aires, 1952-1956)	Ateneo Filosófico (1946...) Periodismo ámbito local
Título/cert. Posgrado -Anteriores ingreso FFYH -Durante el desempeño en la FFYH (1960-1975)	Cesantía 1966-1973	
Cargos docentes con y sin concursos (1956-1959)	Didáctica General (Prof. Titular) Introducción a la Filosofía (Prof. Adjunta)	Pedagogía (Prof. Titular) Introducción a la Filosofía (Prof. Titular)

Posiciones académicas en otros espacios entre 1956 y 1966	-Directora Esc.Normal Superior('56-'60) -Cesantía UNC 1966	- Decano FFyH: 1958-1962 - Director Departameno de Pedagogía: 1958-1962 - Dir. del Inst. de Inv.“Saúl A. Taborda”. 1958- 1962 Dir.Departamento .de Psicología. 1963
Posicionam. Político e Ideológico en el campo universitario (primera etapa)	No Peronismo “Progresista”, (con inclinación al marxismo humanista, no ortodoxo) (sin adscripción partidaria)	No peronismo “Progresista” (liberalismo político no conservador) (con adscripción partidaria)

En relación con la reconstrucción de procesos históricos pasados respecto del tiempo del ingreso a la Facultad, iniciamos la narración desplegando el recorrido de María Saleme, a través de quien nos hemos acercado a las claves políticas del peronismo en la universidad y las relaciones que con él mantuvieron los dos actores políticos principales, estudiantes y docentes. Al ritmo de la trayectoria de Montenegro, hemos mostrado algunas particularidades de este proceso en instituciones en el ámbito local.

Si disponemos en un vector temporal los hitos principales que hemos construido sobre sus recorridos biográficos hasta su ingreso en la Facultad de Filosofía de la UNC, encontramos entre ellos un nudo principal durante el peronismo en relación con el cual se bifurcaron las trayectorias, nudo que remite a su posicionamiento en el campo político en sentido amplio, los situó fuera del ámbito universitario, sea en Tucumán o en Córdoba, o implicó desplazamientos territoriales.



Nos interesa también mostrar en esta síntesis rearticuladora, en perspectiva relacional, la red que entendemos se produjo entre sujetos que se desplegaron en campos institucionales diferentes, que en algunos casos se encontraron en distintas experiencias de modo temprano, antes del ingreso a la Facultad. Reconocemos en esa red el establecimiento de vínculos más o menos directos, pero que en todo caso, ayudaron a la conformación del núcleo de académicos que inició el proceso re-fundacional en la Facultad de Filosofía de la UNC. Mostramos así las relaciones entre grupos y sujetos singulares de instituciones locales vinculadas con instituciones de otros espacios geográficos.

<p>Universidad Nacional de Tucumán, fines años '30 hasta 1943/'46</p> <p>Silvio Frondizi Risieri Frondizi Lorenzo Luzuriaga...</p> <p>Rodolfo Mondolfo Victor Massuh María Saleme María M. Andrés Celma Agüero Pila Vela Juan Adolfo Vázquez Raúl A. Piérola</p> <p>Otros</p>	<p>Espacios extra-universitarios 1946-1955</p> <p>Bs. As.: Imago Mundi, Sur: V. Massuh, R. Mondolfo Traducc.: María Saleme</p> <p>María M. Andrés</p> <p>Córdoba: Ateneo Filosófico: Adelmo Montenegro, S. Montserrat, E. Revol, R. Mondolfo</p> <p>EEUU y Europa Juan Larrea María M. Andrés</p> <p>Esp.-Alemania: Juan C. Agulla</p>	<p>Escuela Normal Superior, Córdoba, 1942 hasta 1946</p> <p>Saúl A. Taborda Antonio Sobral Luz Vieira Méndez</p> <p>Adelmo Montenegro Jaime Culleré Santiago Monserrat Tomás Fulgueira María Cresta de Leguizamón Carlos Leguizamón</p> <p>Otros Desde 1956-1960</p> <p>María Saleme</p>
--	---	---

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades		
1956	1957	1959
<p>Victor Massuh Rodolfo Mondolfo María Saleme</p>	<p>María M. Andrés</p>	
<p>Pila Vela</p>		
<p>Juan A. Vázquez</p>		
<p>Raúl Piérola</p>		
<p>Juan Larrea</p>		
<p>Ceferino Garzón Maceda</p>		
<p>Enrique Revol</p>		
<p>W. Bruning</p>		
<p>Aurelio Tanodi</p>		
<p>Emilio Sosa López</p>		
<p>Alberto Caturelli...</p>		
<p>Adelmo Montenegro</p>		
<p>Jaime Culleré</p>		
<p>Santiago Monserrat</p>		
<p>Tomás Fulgueira</p>		
<p>María Cresta de Leguizamón</p>		
<p>Carlos Leguizamón</p>		
		<p>Juan Carlos Agulla</p>

Con la caracterización realizada de sujetos que cronológicamente ya habían ingresado a la Facultad en 1956, entre quienes fue posible reconocer esas redes de relaciones y el clivaje institucional que se produjo como su condición, en el capítulo siguiente avanzaremos hacia las nuevas condiciones estructurales que enmarcaron las formas singulares de institucionalización de la Pedagogía como texto normativo.

CAPÍTULO II

VARIACIONES CURRICULARES DE LA PEDAGOGÍA. MODERNIDAD Y TRADICIONES

Nuevas condiciones estructurales y políticas de reestructuración académica: un marco para los estudios pedagógicos

Los años que llegaban fueron ricos a la vez que altamente complejos en materia de consolidación de las medidas perentorias adoptadas en la vida académica de la Universidad, de la Facultad y en particular, de las instancias organizacionales que se hicieron cargo de los estudios pedagógicos en su interior.

Entre mediados de 1956 y fines de 1957, un conjunto de decisiones de carácter regulativas se anudaron a la marca política de la recuperación institucional de la cuestionada como “dictadura y tiranía”. Pero atravesado ese desideratum político, fueron medidas que configuraron la vida académica de modo sustantivo. Los modos de hacer típicos de los cotidianos estudiantil y profesoral, posibilidades y restricciones, perduraron desde entonces sin modificaciones sustanciales a pesar de los profundos cambios políticos que se plantearon diez años más tarde con la nueva intervención a las universidades producto del golpe de Onganía.

Las pretensiones modernizadoras habían llegado a los claustros mediterráneos, como vimos también se observaron en ese tiempo en la Universidad de Buenos Aires y en el mismo aparato científico-tecnológico nacional que generó sus propias instituciones como signo de apertura al desarrollo. De hecho, las variaciones académicas pusieron a tono la universidad con lo definido desde algunas interpretaciones historiográficas del período en los planos internacional, nacional y local, como procesos de modernización en diversos planos de la vida social y cultural, vinculados con los parámetros hegemónicos de progreso y confianza en el desarrollo de la economía, la ciencia, la tecnología. Con el emplazamiento de fábricas automotrices y el crecimiento demográfico, la ciudad entró sobre fines de la década en un camino decidido de modernización,¹ que también se expresó en diversos planos de la vida colectiva urbana, aunque ella siguiera preservando signos de su larga tradición.

1 Gordillo, 1996; Brennan, 1996.

La vida interna de la Facultad y de sus estudios pedagógicos, no estuvo tan permeada por la conflictividad que sí se expresó en el plano político global y local, producto del quiebre progresivo de los consensos libertarios iniciales. Al menos en nuestra indagación, no reconocemos voces que cuestionaran la purga realizada a través del mecanismo de los concursos o voces que expresaran posiciones contrarias a la tendencia reorganizadora que se había instalado. El antiperonismo, insistimos, fue unificador de diferencias.

Se expresaron antes que por factores externos, disputas en muchos casos sutilmente establecidas, ligadas con posiciones divergentes en torno de la defensa o cuestionamiento de lo pedagógico y lo psicológico como intereses específicos y con reacomodamientos progresivos de los modos de hacer en la academia. Al menos, hasta la explosión de la conflictividad de la lucha por la universidad “Laica vs. Libre” en 1958, que en muchos casos de intelectuales-académicos, definió como puntualizaremos, su iniciación en la lucha política y la adscripción a la izquierda.

Las acciones de reestructuración encuadradas en las políticas de las intervenciones rectorales fueron en un inicio dominantes e institucionalizadoras de nuevas regulaciones, en un marco de transformación de dos condiciones estructurales, la matrícula estudiantil y la planta docente, condiciones que también tuvieron implicancias en la adopción de medidas específicas en relación con el espacio disponible para el desarrollo de la actividad académica que se redefinió en sus nudos fundamentales.

La matrícula de la Facultad aumentaba de modo progresivo, aunque la apariencia de pequeño entorno que hoy se dibuja en el recuerdo, es una visión realista para los cánones posteriores y se refiere como veremos fundamentalmente al núcleo de pedagogía. Profundizando en nuestra breve descripción inicial de las estadísticas universitarias, la universidad en su conjunto creció, aunque tras un breve lapso de decrecimiento entre 1956 y 1962,² proceso vinculado con una tendencia más general de crecimiento no lineal para la matrícula del nivel superior universitario en el país.³

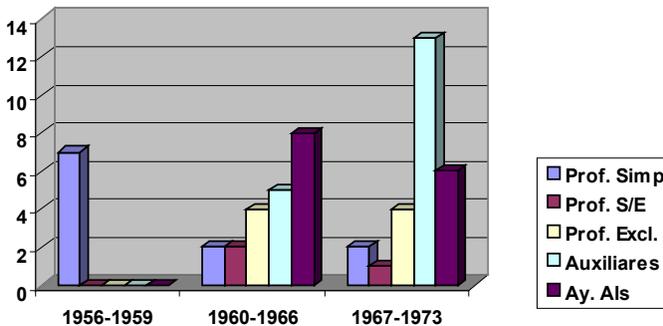
2 Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1970: 25 y ss. Nos vemos en la necesidad de mirar más allá del tiempo acotado para este capítulo, a los efectos de mostrar tendencias. En 1956, ingresaron a la Universidad Nacional 5374 alumnos, de los que el 5,5% correspondió a FFyH (314). En 1957, lo hicieron 245 (4%), en 1958, 388 (6.7%), en 1959 lo hacen 295 (4,3%). Universidad Nacional de Córdoba, Progresión de los Ingresos en Primer Año, 1956-1967, p. 26. La tendencia que se estudia en los ingresos para la universidad en su conjunto para el período '56-'67 fue levemente decreciente hasta 1962 y luego se expresó un crecimiento sostenido, siendo el nivel de 1967 un 27% superior al de 1956 y un 32% al de 1962. La tendencia creciente también se verifica para el egreso. En el período 1959-1969, la FFyH incrementa su egreso en un 528,31%. Para los años en consideración, son de interés los valores absolutos del egreso de 1959 (7 alumnos), 1960 (29), 1961 (32), 1962 (38), 1963 (48), 1964 (47), 1965 (66), 1966 (50), 1967 (82), 1968 (174), 1969 (170). p. 62. No se dispone de datos por carrera y sólo desde 1969, se cuenta como hemos señalado, con una descripción socio-demográfica más o menos consistente.

3 Cano, 1985: 45. El retraimiento, en el análisis de Cano, sólo se verifica por períodos breves, siendo verificable sobre todo tras los movimientos obreros y estudiantiles de 1969, la doble tendencia que caracterizará el período, de masificación-diversificación del nivel superior. Ver también Pérez Lindo, 1985: 132.

Entonces también crecía de modo leve aunque progresivo el núcleo de profesores de la Universidad de Córdoba.⁴ En la Facultad de Filosofía en 1956 se designaban 24 profesores titulares y adjuntos interinos, con dedicación simple, que habrían permitido cubrir las necesidades académicas de la Facultad.⁵

Fue aproximadamente hacia 1961-1962, a posteriori de la sustanciación de concursos, que esas dedicaciones simples se transformaron en dedicaciones completas o exclusivas a la universidad, generándose nuevas condiciones en el sentido de configuración de la denominada por José J. Brunner “profesión académica”.⁶ Una modalidad especial que se verificó en el período fue la de “profesor contratado”, justificada en muchos casos por la carencia de especialistas en ciertas disciplinas en el ámbito local, implicando una fuerte labilidad por tratarse de designaciones fuera de las partidas presupuestarias permanentes.

**Cargos docentes según categorías y dedicación
Dto. Pedagogía 1956-1973**



Fuente: Elaboración propia, con base en datos de designaciones de profesores e información proveniente de entrevistados

Para Pedagogía, en aquel 1956, María Saleme de Burnichon y Adelmo Montenegro fueron los dos profesores específicamente designados para materias no psicológicas, sea para atender necesidades de las viejas carreras, en materias de los profesorados, o las derivadas de una asignatura común al conjunto de carreras, como Introducción a la Filosofía. Los restantes cargos iban a ser cubiertos efectivamente a medida que se plantearan las necesidades de dictado, que en nuestro caso implicó el ingreso de los Profesores María Margarita Andrés y

4 Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1970: 75-81. Tomando como referencia los pocos datos disponibles para el período para toda la Universidad, se observa que crecía la planta de profesores ordinarios (titulares, encargados, adjuntos, contratados y visitantes). De un total de 748 profesores en 1960, se pasa a 962 en 1969.

5 Res. Delegado Interventor Nro. 41, 42 y 43 cit.

6 Brunner, 1987: 34-35. En 1960, para toda la Universidad Nacional de Córdoba, sobre un total de 748 profesores, el 94% corresponde a dedicaciones simples, el 2,1% a dedicaciones semi exclusivas y sólo el 3,9% a la dedicación exclusiva, es decir, 29 profesores. En 1969, esos porcentajes varían de modo significativo, con un claro aumento de las dedicaciones exclusivas y su correlativa disminución de las simples.

Juan Carlos Agulla. La inclusión de nuevas generaciones a través de los cargos de ayudantes, fue una práctica de reacomodamiento institucional a la vez que tuvo consecuencias en la reconfiguración de los núcleos de poder en la misma Facultad, fundamentalmente ya avanzados los '60.

Bajo estas nuevas condiciones, analizaremos de modo particular las medidas re-estructurantes adoptando como eje organizador las formas textualizadas de institucionalización disciplinar. Hasta finalizar este capítulo, nos acercaremos a las redefiniciones disciplinarias en el campo de los estudios pedagógicos, situando las alternativas curriculares en su marco preciso de re-estructuración organizacional y abriendo un espacio analítico de contrastación con otros procesos de institucionalización disciplinaria.

Comencemos por historizar en detalle los momentos específicos que fueron atravesando los estudios pedagógicos, partiendo de las opciones curriculares gestadas durante el peronismo, que mostraremos en sus rasgos esenciales.

Veremos cómo fue Adelmo Montenegro quien intervino en el proceso institucionalizador de la disciplina adecuada a los nuevos tiempos, proceso ciertamente conflictivo, desde posiciones profesoriales y de gestión institucional, participación que se comprenderá en todo su alcance reteniendo los nudos que hemos reconstruido en su trayectoria.

Entraremos por el camino heurístico que nos posibilita la metáfora que abrió nuestro texto y que lo va marcando entre líneas: Córdoba, docta y revulsiva, tradicional y moderna...

Huellas institucionales tempranas de la Pedagogía, sujetos y avatares en el marco de la re-estructuración modernizadora

...Córdoba "ciudad de frontera", en el decir de José Aricó,⁷ implicaría la doble vertiente de la conservación de la tradición y la propensión al cambio, en ese juego de sentidos que se abre con la idea de "frontera". Frontera que instaura límites, cuida y separa, posibilitando identidades desde su propia historia. Pero a la vez, que implica la idea de permeabilidad, en función de reconocer las diferencias con el afuera y los otros que también son constitutivos de aquello que se separa, precisamente en el deseo de diferenciarse.

Sirva la reflexión sobre la singularidad cordobesa para expandirla metafóricamente al análisis de los avatares de la Pedagogía como disciplina que encuentra un reconocimiento institucional claro en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, recién a partir de mediados de la década del '50. Singularidad decimos, por las formas particulares de apropiación y resignificación de transformaciones que veremos se instauraron tanto en el plano disciplinar como en su recontextualización curricular, en diferentes ámbitos, otras instituciones locales, internacionales o nacionales. Singularidad que también reconoce sus raíces en el pasado institucional, un pasado que retoma huellas iniciáticas, entre los años '20 y '40, y aquellas más

7 Retomamos aquí algunas ideas de la interpretación de Horacio Crespo acerca de este enunciado, con base al concepto turneriano de "frontera" (Crespo, 1999: 180-190).

recientes, durante el peronismo, que ya hemos caracterizado al ritmo de nuestros sujetos y de la propia institución, que se pronunciaron contra él.

Para mirar esa singularidad, hacemos resonar sin embargo las palabras sociológicas que nos alertan sobre un mecanismo que permea lo idiosincrático, que se revela común y generalizado en el tiempo para el juego científico y extendemos por analogía al académico: "...la definición de lo que está en juego en la lucha científica forma parte de lo que está en juego en la lucha científica, y los dominantes son aquellos que llegan a imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer, lo que ellos tienen, son o hacen".⁸

El afuera disciplinario, territorial e institucional: huellas iniciáticas de constitución de la Pedagogía académica

La "Pedagogía" –desde el punto de vista de su institucionalidad como disciplina académica⁹ autónoma y de su desarrollo sistemático en definiciones curriculares, con un cuerpo de académicos propio y un conjunto de destinatarios precisos, con un destino profesional en lugares de inserción previstos y con órganos de expresión de las producciones teóricas y prácticas– estuvo ausente en el ámbito inclusivo de los estudios filosóficos y humanísticos cordobeses, tal como emergen entre las primeras discusiones de creación de una cátedra de Filosofía en la Facultad de Derecho en los años '20 y la institucionalidad que como vimos alcanzaron entre los años '30 y '46 en la universidad, momento este último, recordemos, de la creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

En ese primer tiempo, con mirada genealógica, se fue construyendo una tradición institucional que tensó la referencia nacionalista y tradicionalista con que se miró desde la "Filosofía" al extranjero. Simbólicamente, podríamos decir, a Francia, por la mediación de quien fuera un director fundacional de las Humanidades como E. Gourian, francés de nacimiento y seguramente, garante desde su capital simbólico, de importantes relaciones de carácter internacional. Pero también a Italia, por la mediación de Rodolfo Mondolfo, que actuaba en los '40 invistiendo el pensamiento filosófico en Córdoba de una mirada hacia afuera. A Alemania por la vía extra académica, a través del pensamiento de Saúl Taborda.

En nuestra interpretación, habrían sido estas huellas iniciáticas las que marcaron localmente la vinculación de la Pedagogía con la Filosofía. Interpretación que, arriesgamos, se asienta en un sentido genealógico de los procesos de transmisión de las herencias como improntas¹⁰ y en dos referentes, uno general, otro específico. De una parte, nuestra versión de la Pedagogía reeditaría la historia de constitución disciplinaria en general, atendiendo al lugar que ocuparon los problemas pedagógicos en la reflexión filosófica –es asociada

8 Bourdieu, 1999: 82.

9 La caracterización que realiza Brunner de las disciplinas, retomando los aportes de J. Toulmin, recorre en algunos aspectos esta caracterización. Brunner, 1988.

10 Los procesos de transmisión en un sentido genealógico son tematizados entre otros por Legendre, 1996: 43, 163, 181-186; De Certeau, 1995: 29; Cornaz, 1998: 37-39; Kaës, 1996.

con la Filosofía como la Pedagogía emerge en su historia¹¹ imagen de una matriz de conocimientos que fuera impugnada en su cientificidad y superada por el sello de la producción científica encauzado por la ruptura que inaugura Emile Durkheim. Si miramos más específicamente, se presentificarían huellas formativas a través de la palabra de los “maestros” reconocidos por nuestros académicos fundacionales en su propia formación. Inscripciones a las que nos hemos referido extensamente al considerar las trayectorias de María Saleme en relación con Rodolfo Mondolfo y de Adelmo Montenegro, en relación con Saúl A. Taborda.

En esos primeros pasos, si en el plano normativo-simbólico de lo estrictamente curricular, la Pedagogía era un ausente en la Universidad Nacional, sus mejores desarrollos se observaron al iniciar los años ‘40 en una institución provincial. Como lo relevamos a través del recorrido de Adelmo Montenegro, a través de la creación de la Escuela Normal Superior y del Instituto Pedagógico se plasmó un proyecto transformador, no sólo de la formación de maestros de escuela primaria y de las prácticas pedagógicas, sino también porque fue establecida como Ciencia de la Educación.

De estos modos de existencia iniciática de la Pedagogía que hundiéndose raíces en “otros” como lugares de constitución, el afuera territorial –Francia, Italia, Alemania–; el afuera disciplinario –la Filosofía– y el afuera institucional académico de la universidad –la Escuela Normal Superior y su Instituto Pedagógico–, se pasó en el contexto académico a construir un lugar de reconocimiento de su especificidad aunque subsidiario, a través de la legitimación de un conjunto de asignaturas pedagógicas que debían cursarse para acceder a los títulos de profesores en las otras carreras que se dictaban en la Facultad. Pero aún no se trataba de la “carrera” de Pedagogía, que no tuvo un reconocimiento discriminado entre las Humanidades hasta los primeros años ‘50, cuestión que pasamos a mostrar en su agitada faceta normativo-curricular en el apartado que sigue.

Labilidad disciplinar: “Pedagogía”, “Ciencias de la Educación” y “Pedagogía” en un año de gestión peronista

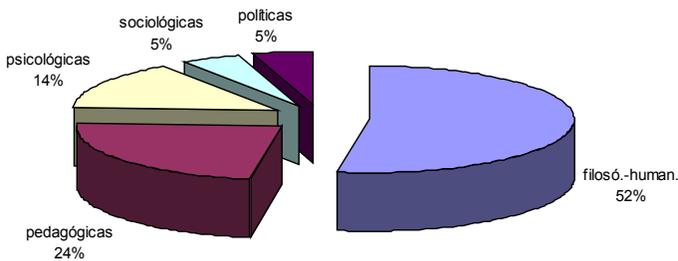
Mediando el período del segundo gobierno peronista, en 1953, se definieron dos planes, uno para la carrera de “Pedagogía” que se substituyó por el de “Ciencias de la Educación”, planes que sufrieron una nueva modificación en 1954, pasándose a denominar nuevamente carrera de “Pedagogía”.¹²

11 Avanzini, 1987: 341-354.

12 Res. Delegado Interventor Nro. 23 (Carlos A. Luque Colombres; Secretario Carmelo Felauto), 23 de marzo de 1953. Libro de Res. Decanales, Folios 37-40. Archivo FFyH, UNC. En la Res. Nro. 35 del 14 de abril de 1953, se definieron los contenidos de las asignaturas incluidas en los planes. En esas caracterizaciones enunciativas, lo que insiste de materia a materia es el sesgo político, derivado de la consideración y énfasis para todos los casos de la situación y problemas actuales en Argentina. Res. 114 cit., Folios 154-155 (a fines de 1953). Esta Resolución es adoptada por el Interventor Alberto Moreno, firmada por Jorge Luis Prieto, que vimos fueran separados de sus cargos y el segundo, no admitido en la instancia del concurso en 1956. Res. Nro. 90, 27 de octubre de 1954. Libro de Res. Decanales. Folios 104-105. Los títulos que se otorgaban eran, para el primer plan de 1953, los de Licenciado con la aprobación del grado y el de Doctor, con la posterior realización de la tesis doctoral. Para el segundo plan de fines de

Se insinúa un cambio radical entre los dos primeros planes, por las implicancias que hoy suponemos en el pasaje de “Pedagogía” a “Ciencias de la Educación”. Sin embargo, si bien se observan algunas variaciones en las asignaturas específicamente pedagógicas, muy desdibujadas en el primer plan, alguna variación modernizadora en el sesgo dado a la Filosofía y una disminución del peso de la Psicología en el segundo respecto del primer plan, no podría pensarse ésta como la instancia inaugural de un nuevo enfoque para los estudios pedagógicos, que supusiera una ruptura con las tradiciones clásicas predominantes. Lo que no variaba era la perspectiva política que penetraba los canales de la enseñanza.

Carrera de Pedagogía. Plan de Estudio marzo de 1953.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas del Plan de Estudio de marzo de 1953.

Los estudios que se aprobaron en texto normativo en la Facultad hacia fines de 1953 lo hicieron junto con la definición de las “Escuelas” como unidades de organización: Filosofía, Letras, Historia y Ciencias de la Educación.

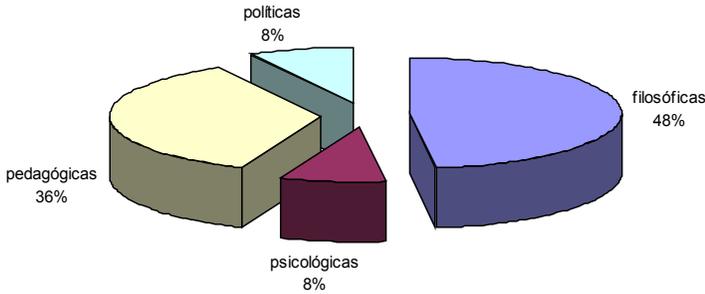
La denominación de carrera y escuela de Ciencias de la Educación habría sido temprana en relación con otra universidad como la UBA, aunque no respecto de la Universidad de La Plata. Temprana aunque también paradójica, pues en un análisis general del texto curricular es bastante difícil reconocer alguna identidad en los estudios pedagógicos que aunque mestizados, se deslindaran de la Filosofía. No incluía este nuevo plan con un peso central lo que para entonces se auguraba incipientemente en Francia como un modo de inscripción de los estudios pedagógicos en las “ciencias empíricas del hombre” relativas fundamentalmente a la psicología infantil y del desarrollo, que daban pie para teñirlos de la cientificidad de las que cada vez se denominaban más en plural como “ciencias de la educación”.¹³

1953, se eliminó la licenciatura en Pedagogía, cambiándose por el de Profesor en Ciencias de la Educación y el de Doctor. Con el nuevo cambio de denominación en 1954, el título pasó a ser de Profesor en Pedagogía, que permaneció hasta 1956.

13 Jürgen Schriewer refiere a que ya en 1954, Debesse muestra cómo la pedagogía francesa “toma partido” “por la *expérience*, por los métodos de la investigación objetivantes de las ciencias

Acerquemos al análisis el peso relativo de las definidas arbitrariamente por nosotros como áreas de conocimiento a los efectos de poner en primer plano la estructura curricular de ese segundo Plan de 1953.

**Carrera de Ciencias de la Educación. Plan fines de 1953.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento**



Fuente: elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas del Plan de Estudio de diciembre de 1953.

El análisis se dificulta al no contar con programas que permitan inteli- gir los enfoques dominantes en la altamente representada “Filosofía” –más allá de las declaraciones resolutivas en las que nos hemos apoyado– y de las específicamente pedagógicas, de cuya estable denominación entre plan y plan no pueden inferirse con rigor las variaciones. Por ello no pretendemos ir más allá de dejar instalada la cuestión, que en nuestro análisis abre el camino a problemas relativos a la legitimidad ganada por algunas disciplinas en relación con otras, aun cuando no necesiten e incluso renieguen de incorporar en su nombre una explícita alusión a la cientificidad para ser valoradas, como ocurre con la Filosofía y la Historia.

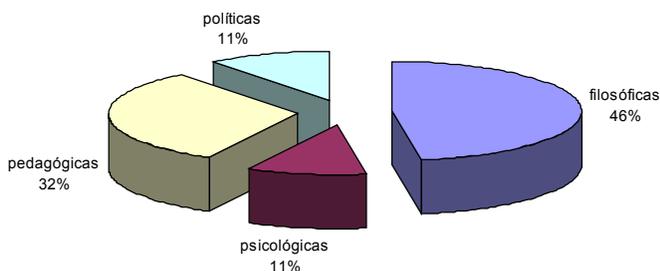
Desde el punto de vista de una lectura de tradiciones dominantes, por el enfoque filosófico que podemos inferir, no podría derivarse que la filiación pedagógico-filosófica en este Plan de Estudio se anudara a la tradición filosófica de la pedagogía alemana, que sí fue evidente y explícito después de 1956. Deja- mos en suspenso entonces si este juego inaugural de la Pedagogía como Ciencias de la Educación, podría interpretarse como una adjudicación de cientificidad a lo que había constituido y seguiría constituyendo por mucho tiempo el núcleo fuerte de los estudios pedagógicos clásicos, que encontraba por entonces en la

empíricas del hombre, frente al correspondiente de la pura *érudition*, del saber histórico-filo- lógico por motivos humanistas”. En el polo opuesto, Petzelt “...pone de relieve el continuado desarrollo experimentado por la tradición alemana por la hermenéutica histórica en dirección a la forma de reflexión y argumentación específica del “método histórico-sistemático” (Schriewer, 1991: 140-141, en *Revista de Educación* Nro. 296. Guy Avanzini plantea que en la evolución de la educación como disciplina, “La tercera etapa se caracteriza por la emergencia de las Ciencias de la Educación”, introducida por Debesse y oficialmente consagrada por un Decreto del 11 de febrero de 1967 “que instituyó una licenciatura y doctorado en Ciencias de la educación”. Avanzini, 1987: 345.

tradición alemana el gesto científico en la propia matriz disciplinar a diferencia de la francesa, que aspiraba a encontrarlo en disciplinas extrañas a sí misma.

Entendemos que la cuestión podría aclararse retomando el hilo de la coyuntura política, de los acuerdos y desacuerdos internos en la gestión peronista, que se abre como objeto de futuras indagaciones. Si en esta instancia de fines de 1953 se vuelve atrás respecto de un plan acordado nacionalmente, por lo cual se retorna en 1954 a la denominación “Pedagogía”, ya con una nueva intervención en la Facultad, sería posible pensar que la denominación Ciencias de la Educación acaso arrastre el histórico sentido ligado con la tradición positivista que ingresa en el país a principios de siglo, aunque se matiza con el enfoque espiritualista-nacionalista que Adriana Puiggrós reconoce para ese mismo tiempo en la UBA.

Carrera de Pedagogía. Plan de Estudio de 1954.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas del Plan de Estudio 1954.

Así, probablemente la explicación de estas variaciones –además de razones políticas– se encuentre tanto en diferencias de enfoques en materia pedagógica como filosófica, en ambos casos, con un registro de posibles adscripciones a perspectivas más conservadoras, vinculadas con una radicalización del matiz nacionalista del espiritualismo católico dominante en la época.

Como rasgo de interés local, podemos suponer que quienes discutían estas variaciones, no eran obviamente pedagogos formados como tales o filósofos, hombres de letras y de las humanidades vinculados provincialmente con el quehacer educativo. Así, filósofos y humanistas académicos, universitarios, dirimían desde fuera del propio campo disciplinar el destino de los estudios pedagógicos. Asimismo, el grado de institucionalidad alcanzado por estos estudios, en términos de cantidad de docentes designados específicamente para ellos, matrícula de alumnos, en fin, regulaciones específicas de las escuelas, parece haber sido muy escaso, a la luz de los datos con que contamos.

Sin embargo, los textos curriculares estaban ahí. Con la llegada de la intervención de la “libertadora”, todo debía ser objeto de reconsideración, nuevas posiciones aparecían en las disputas y esta labilidad e historia de diferencias disciplinarias en las formas en que se definió la Pedagogía, fue eliminada con

una argumentación que ligaba razones científicas y sociales. Desde entonces, para la memoria institucional en Pedagogía, el pasado peronista parece haber quedado en las sombras del valorado como su propio “oscurantismo” medieval. Ello explicaría en parte por qué en 1996, al conmemorarse los 50 años de creación de la Facultad, se alude a la celebración de los 40 años de la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación, tomando el año 1956 como el acta de nacimiento institucional de estos estudios, sin el registro de un pasado que, aunque opuesto al ideario reformista y doloroso para el pensamiento y hombres y mujeres liberales-progresistas, forma parte de su historia.

1956: de “Pedagogía” a “Psicología y Pedagogía”: una cuestión de fronteras

La Pedagogía cobró cuerpo y legitimidad institucional para los nuevos aires e impronta reformista, con la creación de la Escuela de Pedagogía y Psicología en 1956, su definición como Departamento de Pedagogía en 1957 y con la creación del Instituto Saúl A. Taborda en 1958, por iniciativa de Adelmo Montenegro.

Nos detendremos ahora en el que todavía fue tiempo de transición en el plano organizacional, abril del 56, que anticipó para el caso de los estudios pedagógicos una serie de cambios sustantivos que vincularon por un período los avatares de la Pedagogía con los de la Psicología.¹⁴ Período que en nuestra interpretación, condensa y muestra a la vez las luchas por hegemonizar la inscripción institucional-curricular de dos campos disciplinarios, el primero con una institucionalidad al menos formal ganada tres años atrás, de la cual no se retrocedía a pesar del carácter inaugural con que se presentaba a sí misma la política académica instaurada. La discusión en este tiempo no se habría presentado entonces por un interés de búsqueda de identidad intradisciplinaria, lo que aquí se jugaba era la definición de los límites entre disciplinas, una lucha en la frontera.

Muy probablemente, habrían existido sucesivas mediaciones e influencias para hacer posible la Resolución del Delegado Interventor, Víctor Massuh, de fines del mes de abril de 1956,¹⁵ que determinaba en su primer artículo:

“Transformar la actual Escuela de Pedagogía dependiente de esta Casa de Estudios, en la de Psicología y Pedagogía.

La intención puesta de manifiesto en los “Considerando” fue aproximar la Psicología a la Pedagogía, para otorgar a los estudios de la Escuela de Pedagogía “...una proyección más ajustada a la práctica educativa...”. Se alertaba a la vez sobre la centralidad de los estudios psicológicos y su vinculación con tres ámbitos de actividades propicios para el ejercicio de la Psicología –

14 Hemos registrado pocos antecedentes de la Psicología en la Facultad anteriores a aquel 1956. En el viejo Instituto de Filosofía del '34, como se evaluaba en 1946 al crearse la Facultad, se dictaban conferencias y cursos de Psicología, entre los centrales de Metafísica e Historia de la Filosofía. Res. Rectoral Nro. 392, de creación de la Facultad. 25 de septiembre de 1946. Expte. 2103, Letra M, 1946. A posteriori, hemos reconocido las asignaturas psicológicas incluidas en los planes de Pedagogía, referidas en el punto anterior.

15 Res. Delegado Interventor Nro. 40, 23 de abril de 1956. Libro de Res. Decanales (s/f) (Archivo FFyH, UNC).

el “...crecimiento y complejidad alcanzados por la industria en nuestro país... la atención de anormales e inadaptados... [y] la educación, en cuyos establecimientos primarios, secundarios y universitarios se plantean problemas de selección, adaptación y re-orientación de los educandos...”¹⁶

También se instituía la transformación del entonces Profesorado en “Pedagogía” en el de “Psicología y Pedagogía”, con el argumento del enriquecimiento de los estudios de la Facultad a través de la “escrupulosa selección” de materias inscriptas disciplinariamente en la Psicología, la Filosofía y la Pedagogía.

El intento de articulación de las perspectivas filosófico-humanísticas dominantes hasta entonces con la profesionalidad y la cientificidad como expresiones de intereses de modernización, se había plasmado en el imaginario de las autoridades a través de este Plan, que en su versión, daría lugar a un egresado “...especialmente abierto a la comprensión de los problemas humanos y profesionalmente apto para el ejercicio de la docencia y la investigación”.

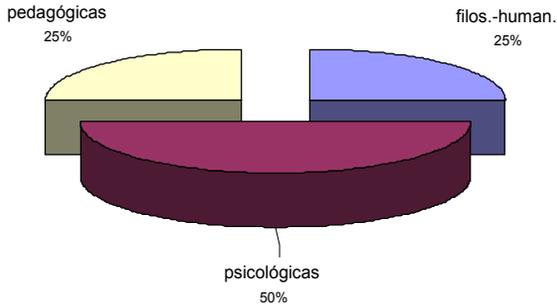
Así, la inicial adscripción de la Pedagogía a la Filosofía, que selló en sus orígenes el nacimiento de la palabra pedagógica, en este tiempo, se vio conmocionada por el gesto imperial de la Psicología. Disciplina que, asentada en industrias, el deseo de inmiscuirse en el saber médico hegemónico para tratar con normales y anormales y en los procesos clasificatorios por la vía de los test que se escolarizaban con su función selectiva en los distintos niveles de la educación, habría tenido la fuerza de mediar en aquella “reflexiva” relación, desde el lugar de la justificación científica.

El Plan de Estudio mostró variaciones sustantivas respecto de los anteriores. Se limitó el peso relativo de la Filosofía y las Humanidades en la formación, en la que suponemos también un cambio sustantivo de enfoque, no por las asignaturas incluidas –donde se observa la permanencia de denominaciones disciplinarias clásicas (Introducción a la Filosofía, Historia de la Cultura I y II, Ética, Antropología Filosófica)– sino antes, por las excluidas del plan. Se disminuyó también el lugar de las asignaturas específicamente pedagógicas, de las cuales sólo permanecieron Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica General, Legislación Escolar Argentina y Comparada y Filosofía de la Educación. Claramente se amplió la presencia de la Psicología, que pasó a ser dominante, con especialidades disciplinarias más allá de la perspectiva evolutiva, como lo refleja la inclusión de “Neurofisiología”, Psicotecnia y Orientación Profesional I y II, Psicología pedagógica, Sociopsicología, Teoría y Técnica del Psicoanálisis y un Seminario y Práctica Psicológica.

Como podemos observar en el gráfico, solo bajo el criterio de “sumar” en una sola categoría lo filosófico y humanístico con lo pedagógico, podría justificarse la equivalencia que se asignó en el título de la carrera, entre la Pedagogía y la Psicología.

16 El uso del término educando remitiría a la presencia de un gesto pedagógico.

**Carrera de Psicología y Pedagogía. Plan 1956.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento**



Fuente: elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas del Plan de Estudio 1956.

En nuestra interpretación, el juego en estos cambios no remitieron a un viraje producido desde los movimientos internos en el campo pedagógico, al estilo de las variaciones francesas que comentábamos y sobre las que volveremos. Se habría tratado antes, de encontrarle un lugar a la Psicología universitaria en el contexto local, que ya sobradamente lo había adquirido desde principios de siglo en el campo de la producción científica¹⁷ y que en la Universidad de Buenos Aires lo encontraba en 1958.

Desde un lado de la frontera, la Pedagogía probablemente sería vista como pobre heredera de la Filosofía, cobrando pleno sentido la afirmación de Guy Avanzini¹⁸ para el caso francés:

“Ya en el pasado, la “pedagogía” era objeto de desdeñosa consideración, reduciéndola a un conjunto de procedimientos que habían de dominar los instructores, debido a la modestia de su cultura, pero no los profesores; por ello, su presencia en la Universidad fue siempre precaria e impugnada”.

Desde el otro lado de la frontera –decíamos tal vez efecto de negociaciones o influencias entre sujetos institucionales que recientemente ingresaban a la Facultad– la Psicología encontraba un lugar para la disputa en el campo institucional. Legitimaba su entrada al campo de inscripción de las ya históricas Filosofía y Humanidades de la mano de la Pedagogía, en una conjunción que a poco de andar, también pareció retomar el hilo de las palabras que hoy insisten desde el ámbito francés...

“Hay que reconocer que la colaboración entre la pedagogía y la psicología se ha revelado fecunda...para la psicología”.¹⁹

17 Un análisis sobre el desarrollo de las ciencias psicológicas, su apogeo a inicios del siglo XX y sus vínculos con la educación y la pedagogía desde entonces, lo encontramos en Piaton, G. “Aportación de la Psicología y del Psicoanálisis a las concepciones de la educación escolar”. En Avanzini, 1987: 107-124.

18 Avanzini, 1987: 347.

19 Nonoré, en Avanzini, 1987: 125.

Pero estas modificaciones no se dieron de manera aislada, el proyecto re-fundacional comenzaba a desplegarse y así...

No tardó en llegar la re-estructuración organizacional

IncurSIONAREMOS ahora en las medidas adoptadas en materia organizacional, que siguieron en el tiempo a estas primeras modificaciones de Planes de Estudio de Pedagogía.

Los Departamentos organizan las “cátedras” como unidades de enseñanza...

En la transición inaugurada por Víctor Massuh se modificaron sustancialmente los estudios pedagógicos, aunque no se varió la estructura organizacional de “Escuela”. Es decir, los estudios de “Psicología y Pedagogía” se encuadraron en la ya definida Escuela de Pedagogía, forma de agrupamiento de sujetos y denominación organizacional existente entre 1953 y 1955.

En los años 1956 y 1957 se asumió la opción por reestructurar la vida de la Facultad, tallando ahora en las formas de organización de la por sí dispersa conformación de los estudios filosóficos y humanísticos, aunque esas alternativas de reestructuración no modificaron la separación existente entre las actividades de enseñanza e investigación.

La pretensión de potenciar la unidad interna de los estudios y las relaciones entre disciplinas orientó por la forma organizativa denominada departamental, que relevó el camino de las “Escuelas” a través de una particular versión local de su alcance y objetivos. Así, a un año de la resolución de Massuh que analizábamos con motivo de la variación curricular, se adoptó la decisión de conformar seis Departamentos:²⁰ los Departamentos de Filosofía, Psicología, Pedagogía, Historia, Literatura y Lenguas Clásicas.

Si se mira de cerca la que caracterizamos como versión “local” de creación de estos Departamentos, el propósito explícito y prioritario fue “...agrupar las diversas disciplinas que integran las carreras y organizar su enseñanza...” bajo la dirección de un profesor con la función y responsabilidad de su desarrollo; preparar y coordinar planes; asegurar la continuidad de programas y coordinar y organizar su enseñanza en consulta con los profesores, entre otras cuestiones. Y remarcamos en el carácter “local” pues los “departamentos” no asumieron la forma que fue dominante hacia los '70 en otros contextos nacionales,²¹ tiempo en que bajo el paraguas de este tipo de estructuras se combinaron enseñanza e investigación, a la vez que se identificaron y agruparon disciplinas transversales a un conjunto de carreras que rompieron con la organización por Facultades e incluso con la unidad de la cátedra como límite clasificatorio disciplinar-orga-

20 Res. Decanal Nro 36, 17 de abril de 1957. Libro de Res. Decanales (Archivo FFyH, UNC).

21 Wittrock, 1991: 73-97, en *Revista de Educación* Nro. 296. Para Latinoamérica, ver la descripción que realizan Brunner y Flisfisch sobre esta nueva forma de organización académica, inscrita en el proyecto de reforma de la Universidad Católica de Chile hacia fines de los '60 –el proyecto universitario como “red de departamentos”, orientados a la articulación de funciones académicas de docencia e investigación– (Brunner y Flisfisch, 1983: 242-243).

nizacional. La “cátedra” en el caso cordobés siguió siendo la unidad de gestión que reguló la enseñanza de las asignaturas y la organización de los estudiantes y aun con matices e intentos de flexibilización de esos límites, continuó vigente hasta nuestros días.

Sin embargo, podemos observar que en algo habrían incidido los modelos externos, como se desprende de la misma resolución de creación de los Departamentos. La perspectiva departamental que se pretendió inaugurar pareciera también fundarse en el criterio del reconocimiento de un conjunto de asignaturas que podían llegar a ser comunes para las diferentes carreras que se dictaban en la Facultad.

A diferencia de otros Departamentos, para el de Pedagogía lo propio equivalía a lo común, tal vez un signo curricular de la impronta difusa de su constitución como disciplina.²² Aunque desde la perspectiva de la forma en que fueron modificándose los estudios pedagógicos, quizá ésta haya sido una marca institucional de reconocimiento de al menos una especificidad –aunque difusa por su poder de ser prestada– cuando lo que se jugaba como vimos era su dependencia del saber psicológico.

Desde el punto de vista de los sujetos institucionales que pasaban desde este momento a ocupar posiciones de gestión en los diferentes Departamentos, los nombres ya son conocidos. En el Departamento de Pedagogía, fue designado Director el Prof. Adelmo Montenegro y en el de Literatura la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón, nombramientos que pusieron de manifiesto que aquellos encuentros originales en tiempos de la fundación innovadora de la Escuela Normal, se reeditaban en este nuevo contexto institucional, en este nuevo tiempo, con nuevas problemáticas, como también se observó con la creación de nuevos Institutos. En el Departamento de Historia, fue designado Aurelio Tanodi; en Filosofía, Juan Adolfo Vázquez; en Lenguas Clásicas, Vicente Sofo y en el Departamento de Psicología, Raúl Alberto Piérola, a quien veremos como un actor principal del conflictivo proceso de separación organizacional y disciplinar entre la Psicología y la Pedagogía, poniendo sutilmente en entredicho el desideratum de la resolución que indicaba su relación necesaria y de hermandad para los tiempos que corrían y correrían.

En conjunto, la política dominante implicó así re-posicionamientos en el campo académico, desplazándose, al unísono de la depuración inicialmente lograda, a quienes otrora ocuparan instancias de gobierno y abriéndose el camino a los nuevos sujetos elegidos hacia las investiduras que en una particular mixtura, articularon el reconocimiento y poder político y el proveniente del prestigio académico.²³

Esta política fue a nuestro entender una condición que permitió la conformación institucional del núcleo de “los académicos” como modo de ser, estar

22 Las materias que se listan en ese caso son Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica General, Legislación Argentina y Comparada y Filosofía de la Educación. El resto de materias que se cursaban para la carrera que entonces era de “Psicología y Pedagogía” eran de dependencia de otros departamentos. Un estudio sobre el carácter difuso y el bajo nivel de codificación de la pedagogía como disciplina y de las prácticas profesionales con ella vinculadas para el caso Córdoba, se encuentra en el informe de investigación: Edelstein *et al.*, 1992, .

23 Ver Bourdieu, 1984. Capital político y específicamente universitario, como capital prestigio académico.

y hacer particular en la Facultad –dentro de un ámbito disciplinario pero formando una red interdepartamental–. Los académicos también se expresaron en las instancias de gobierno, como el Honorable Consejo Directivo, que retomó su lugar formal en tenor reformista y funcionó con representación de los tres claustros hasta 1966, como lo veremos en el próximo capítulo.

...y los Institutos organizan la investigación

Mientras estaba en proceso de discusión la creación de los Departamentos, se analizaba la situación de los Institutos, algunos de ellos con largo recorrido y prestigio, el de Estudios Americanistas desde su creación en 1936,²⁴ el de Antropología en 1941 y el más moderno de Filosofía, en 1951.

Entre las medidas que se adoptaron en relación con los Institutos con vida hasta el momento en la Facultad, algunas se orientaron a transformarlos, otras implicaron redefiniciones de sentido, enfoques y formas de organización del trabajo. Pero también fueron emergentes decisiones orientadas a establecer nuevas creaciones. Para el conjunto de Institutos y a pesar de la fuerza de las variaciones que se observaron en algunos de ellos, permanecía la idea de poner el acento en la investigación como actividad diferenciada de la enseñanza, a la vez que se hacía responsables de su dirección, en la mayoría de los casos, a los Directores de los Departamentos respectivos.

Veamos entonces en concreto los tres niveles: transformación, redefinición y nuevas creaciones. En cuanto a la transformación de una unidad preexistente, con diferencias sustanciales de enfoques y mostrando el nacimiento de nuevas hegemonías disciplinarias, se observó el pasaje del Instituto de Metafísica e Historia de los Sistemas Metafísicos, al Instituto de Psicología, que quedó a cargo de Raúl Alberto Piérola.²⁵ Transformación que, lo analizaremos, se relacionó íntimamente con la creación de la carrera de “Psicología y Pedagogía” a la que hemos aludido. Desde ese Instituto, muchos fueron los indicios tanto de disputas con el Departamento de Pedagogía como solapados cuestionamientos a la autoridad de la Facultad a través de incisivas demandas que mostraron al mismo tiempo los problemas cotidianos aparentemente menores pero típicos de procesos de institucionalización académica.

24 Se trató en sus inicios de una importante biblioteca, archivo y museo que originalmente pertenecieron a Monseñor Pablo Cabrera, a quien el nuevo director, Ceferino Garzón Maceda, reconoce en su labor intelectual y como vida ejemplar. Arcondo, 1995: 11 y 13. Su creación se registra el 14 de agosto de 1936. Ver en Res. Delegado Interventor Nro. 101, 4 de septiembre de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 134-135 (Archivo FFyH, UNC). En la *Revista de Humanidades*, Nro. 1, marzo de 1958, se incluye el proyecto de creación presentado por el Dr. Sofanor Novillo Corvalán el 23 de julio de 1936 en el que se muestra la intención de fundar sobre esa base y la del Instituto de Filosofía, la futura Facultad. La resolución se adoptaba en función de un estudio encargado a una Comisión integrada por los Dres. Enrique Martínez Paz, Raúl A. Orgaz, J. Francisco V. Silva, Ernesto Gavier y presbítero Dr. Juan Carlos Vera Vallejo, que debía dictaminar sobre la conveniencia y modo de adquisición de la biblioteca de Monseñor Pablo Cabrera. Se pretendía en lo explícito abrir un espacio que echara luz sobre el pasado histórico pre-colonial y colonial, tergiversado en la perspectiva de S.N. Corvalán por los historiadores locales.

25 Res. Delegado Interventor Nro. 46, 4 de mayo de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 63 (Archivo FFyH, UNC). Resolución que transforma del Instituto de Metafísica e Historia de los sistemas metafísicos, en el de Psicología.

Ya en relación con redefiniciones de sentido de las funciones y responsables, se designó a cargo del Instituto de Filosofía y Disciplinas auxiliares, al Prof. Juan Adolfo Vázquez, en el espíritu de estimular la investigación filosófica "...bajo la orientación de estudiosos de relevancia moral y probada jerarquía científica.²⁶ También se designó como nuevo Director del Instituto Americanista al Dr. Ceferino Garzón Maceda,²⁷ nuevo nombramiento que implicó la reformulación de enfoques, abriéndolo incipientemente a fecundas perspectivas historiográficas hoy muy reconocidas internacionalmente, aunque encauzara la organización de sus finalidades y tareas a tono con las de su creación.²⁸ La figura de Ceferino Garzón Maceda tuvo importantes implicancias en el recorrido de académicos vinculados con la carrera de Pedagogía y un lugar destacado en la construcción del prestigio institucional, eje analítico que abordamos en el capítulo III.

En materia de nuevas creaciones, la línea de Institutos de la Facultad se amplió con la creación en 1957, del Instituto de Letras Germánicas (17-4), a cargo de Alfredo Cahn, de Pedagogía "Saúl A. Tabora" (30-7), a cargo de Adelmo Montenegro, de Literatura Iberoamericana y Argentina (5-8) a cargo de María L. Cresta de Leguizamón.

En el marco de las recomendaciones provenientes de acuerdos interuniversitarios que se plasmaron en innovaciones académicas, la creación de los Institutos de Pedagogía y de Literatura –tanto por su sentido explícito como por los actores principales que se designaron en su conducción– constituyó un acto institucionalizador de concepciones "liberales progresistas", de avanzada para la época, que como enunciamos en relación con los Departamentos, retomó las viejas relaciones extra-universitarias entre sujetos del núcleo de académicos que en ese momento hegemonizaba en la Facultad.

Para la Pedagogía académica local, la creación del "Instituto Saúl A. Tabora" implicó precisamente una realización que en lo disciplinario reenviaba a la experiencia pedagógica renovadora de la Escuela Normal y a los sujetos que en ella intervinieron. Con esa creación, se abrió un complejo proceso en relación con los estudios pedagógicos, Instituto para algunos desconocido en su presencia efectiva. Si bien esa unidad organizacional no talló en la formación de sucesivas generaciones de Pedagogos –recordemos, los Institutos priorizaban la función de investigación– merece ser considerado como un hito en la reconstrucción del proceso de institucionalización de la Pedagogía como disciplina académica, pues en él se plasmó el ideario pedagógico dominante, que superó los primeros pasos de la Pedagogía vinculada con el espiritualismo nacionalista católico de los años peronistas.

26 Res. Delegado Interventor Nro. 47, 4 de mayo de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 64 (Archivo FFyH, UNC).

27 Res. Delegado Interventor Nro. 71, 13 de julio de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 95 (Archivo FFyH, UNC).

28 Res. Delegado Interventor Nro. 101, 4 de septiembre de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 134-135 (Archivo FFyH, UNC).

La Pedagogía como “Ciencia de la Educación” en el Instituto de Pedagogía

Saúl Taborda en la Universidad, toda una tradición...

La Resolución 76, de julio de 1957,²⁹ firmada por el Dr. Tomás Fulgueira –ya lo hemos apuntado, también profesor de Psicología de la Escuela Normal– fue publicada por la imprenta de la Universidad bajo la denominación “Creación del Instituto Pedagógico “Saúl Alejandro Taborda”. Llamativamente un año más tarde, el diario *La Voz del Interior* alude a este hecho,³⁰ lo que escuchamos como indicio de las dificultades de puesta en marcha y también continuidad por las que atravesó la creación de este Instituto, hasta avanzados los años ‘60.

En el gesto fundacional, el nombre asignado al Instituto habría implicado en nuestra interpretación el reconocimiento explícito e institucional del núcleo de académicos que intervino en la creación de aquel impulso dado a la Pedagogía por Saúl A. Taborda más de dos décadas antes fuera de los claustros universitarios y de una clara adjudicación de un lugar de maestro en la Universidad a trece años de su muerte. Así lo refiere un considerando de la Resolución:

“...correspondiendo a sugerencias estudiantiles, este Instituto llevará el nombre –no ya solamente la marca– de Saúl Alejandro Taborda. Nativo de esta provincia, pensador auténtico, puso la especulación filosófico-histórica al servicio de la pedagogía. Su principal preocupación fue formar, educar al hombre argentino de carne y hueso, en función de sus antecedentes históricos, que le permitan ingresar al mundo del saber en general sin dejar de desentrañar su ser nacional. Sus libros “Investigaciones Pedagógicas”, “La crisis espiritual y el ideario argentino”, “Los ideales humanos en el arte contemporáneo”, “Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria”, etc, exhiben los valores morales e intelectuales que corroborados con una vida sincera en permanente contacto con la juventud, aquilatan la estimación y respeto que en Córdoba debemos a este insigne maestro”.³¹

Detrás del nombre, se pretendía reflejar entonces el espíritu –la marca– de Saúl Taborda y ello se puso de manifiesto en uno a uno de los “considerando” de la Resolución de 1957 que dio origen al Instituto en la Facultad. Se plasmaba en ella el sentido de las palabras de Taborda en 1943³² cuando justificaba el papel del Instituto Pedagógico asociado con la Escuela Normal, que fuera de su iniciativa. En la Resolución universitaria escuchamos de ese modo que...

29 En Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Pedagogía, 1958.

30 “Determinó la Labor a Cumplir por el Instituto de Pedagogía de la Facultad Local de Filosofía”. *La Voz del Interior*, 16 de junio de 1958, Córdoba. Archivo personal Adolfo Montenegro.

31 Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Pedagogía, 1958: 4.

32 Textualmente indicaba aquel documento de 1943: “Todas las asignaturas que integran el cuadro de los estudios de la Escuela Normal Superior y de su Instituto Pedagógico responden a un principio central: el de que todas ellas deben relacionarse sistemáticamente con la ciencia de la educación... Determinado el objeto, la ley y el método de la pedagogía, la propia pedagogía se erige en seguro criterio para señalar las disciplinas de la constelación espiritual cuyos productos convienen a los estudios docentes, pues ella y sólo ella está en condiciones de decidir sobre el valor educativo de dichos productos...”. Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública. Escuela Normal Superior. Instituto Pedagógico, 1943: 4 y 5.

”...es urgente completar y ensanchar el horizonte y las posibilidades de las cátedras consagradas al examen de los problemas de la ciencia de la educación y de las disciplinas científicas vinculadas con la reflexión y la experiencia educativa, organizando metódicamente el trabajo de investigación y proyectando sus resultados sobre el conjunto de la vida universitaria y sobre aquellos sectores de la realidad social donde pueden ejercer influencia efectiva; que es creciente el papel orientador reconocido a la Pedagogía como ciencia de la educación, en la constelación espiritual de nuestro tiempo, que se inclina con energía cada vez mayor a afirmar el principio de la autonomía del acto pedagógico y a demandar –dentro de la Universidad y, también, en los otros grados del sistema docente– un ámbito propio para formar al hombre en plenitud”.

También se teñían del pensamiento de Taborda las funciones asignadas al Instituto, las prácticas en él esperadas.³³ De esta manera, el Instituto de la Facultad definió su finalidad principal en términos de...

“...promover y realizar, con especial referencia a la realidad argentina y americana, el estudio y la investigación de los problemas teóricos y prácticos de la ciencia de la educación y de las disciplinas filosóficas, científicas y artísticas que sirven al objeto de la formación humana, organizando dentro de la Facultad –y fuera de ella, cuando fuere menester– los medios adecuados a tales propósitos”.³⁴

Un signo más de aquella impronta lo encontramos en las realizaciones que imaginaron para el nuevo Instituto, como el propósito de organizar una Biblioteca especializada –para la Facultad y abierta en general–,³⁵ la publicación de una revista de pedagogía,³⁶ la organización de una encuesta periódica de carácter pedagógico y social, para el estudio de “...necesidades educativas de la población; la situación de la infancia y de la juventud, desde el punto de vista de su formación; la deserción escolar y la desorientación vocacional... el interés de los padres por la obra de los institutos formativos y las relaciones entre educación y sociedad”;³⁷ la organización de conferencias, congresos y jornadas,³⁸ “...el perfeccionamiento profesional y cultural del cuerpo docente en sus diversas jurisdicciones y grados”.³⁹

¿Qué significado tendría esta realización en su nuevo contexto universitario, por la vía de algunos de sus autores iniciáticos? Como hemos intentado mostrar, tal vez se trató una vez más del “retorno” del proyecto truncado en 1947 de la

33 Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública, 1941: 9. En él se esbozaban como funciones y prácticas esperadas del Instituto asociado a la Escuela Normal el perfeccionamiento profesional, la investigación científica en Seminario, la extensión cultural a través de congresos pedagógicos y conferencias, la difusión sobre el movimiento educativo argentino y extranjero, la publicación de una revista de ciencias de la educación. Se planeaba que la biblioteca y el museo escolar, pasaran de la dependencia del Consejo General de Educación al Instituto y Escuela. También, el gabinete de orientación vocacional y laboratorio psicopedagógico, que continuaría abierto a la población. Se imaginaba en simultaneidad la creación de filiales del Instituto en la provincia.

34 Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Pedagogía, 1958: 4 (Art. 3).

35 *Ibidem*, p. 5 (Art. 6).

36 *Ibidem*, (Art. 7).

37 *Ibidem*, (Art. 8).

38 *Ibidem*, pp. 5-6 (Art. 9).

39 *Ibidem*, (Art. 11).

Escuela Normal Superior, como vimos a raíz de la expulsión de las aulas de sus profesores por el peronismo. Proyecto y Escuela que habían sido lugar de concreción de ideas pedagógicas renovadoras, discriminado de las aulas universitarias, que hacían por entonces caer en letra muerta la “Reforma” del ‘18.

El nuevo ámbito, sin embargo, otorgó una especificidad a la creación. Para los sectores liberales democráticos se habría tratado muy probablemente de un signo académico de recuperación de la universidad de la derechización a la que se había visto expuesta en la década precedente. Esa especificidad se refleja en varios artículos de la Resolución,⁴⁰ determinándose que...

“...el instituto pedagógico tendrá intervención directa, con fines de asesoramiento y de consejo, en todos los asuntos que se refieren a la organización pedagógica y didáctica de la Facultad: planes y programas de estudio; coordinación de las carreras; relación educativa entre profesores y alumnos; observación y práctica de la enseñanza; clasificación y selección del material pedagógico; guías de estudios y de trabajo, etc.”.

Con este último sentido de la creación del Instituto en el ámbito universitario, la intervención didáctica hacia el conjunto de las Humanidades encontró un lugar institucional. Se encontraba un lugar para la Pedagogía, que trascendía el más histórico papel subsidiario alcanzado en la formación de profesores, respecto de lo cual también se insinuaban formas de profundización, a través del dictado de un Seminario de Pedagogía y Didáctica, se entiende, para las otras carreras. Dada la distinción entre “enseñanza en los Departamentos” e “Investigación en los Institutos”, se expresaba también el deseo de promover la vinculación directa del Instituto con la carrera de Pedagogía (“Licenciatura, Profesorado, Doctorado”) en diversas tareas relacionadas con el desarrollo del Plan de Estudio, como apoyos en asignaturas, investigaciones o trabajos específicos.

La decisión de tallar en relación con las otras carreras de la Facultad no fue secundaria si pensamos en el destino de la profesión pedagógica en el propio y más inclusivo campo de las humanidades. Pero a través de ella, también se delineaban prácticas futuras que pretendían expandir claramente la Facultad al resto de Facultades y Escuelas de la Universidad. Desde el Instituto, se ofrecerían servicios y aceptarían demandas de “trabajos” y “estudios”, “en la medida de sus posibilidades”.⁴¹

De esta manera, entendemos, se institucionalizaba al menos en texto un recorte específico del campo de intervención profesional del pedagogo, por la importancia que se le concedió a

“...los problemas de la Pedagogía Universitaria, en todos sus aspectos y sus dimensiones, proyectando su afán esclarecedor sobre la actual estructura de la Universidad como órgano de la cultura superior, formación profesional y humana y sus conexiones con el progreso científico y los otros grados de la educación”.

Se instauraron así en esta etapa fundacional algunos sentidos tempranos de las concreciones observadas a mediados de los años ‘80, con la creación de

40 Ibidem, (Art. 4, 5, 10 y 12).

41 Ibidem, (Art. 12).

la Unidad Pedagógica de la Facultad, creación en una serie de intervenciones previas en otras Unidades Académicas de la Universidad Nacional, como las Unidades Pedagógicas de las Facultades de Agronomía, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias Sociales, Odontología.⁴²

Hasta aquí entonces, hemos registrado la decisión de Tomás Fulgueira de creación del Instituto Saúl A. Taborda y su sentido como proyecto pedagógico. Pero no estubo solo en esto el Decano Interventor de la Facultad. Hay hombres y mujeres que suelen borrarse en las historias que revelan que las instituciones son textos 'sin sujetos',⁴³ al mejor estilo de despliegue del discurso jurídico. La Resolución de creación del Instituto Pedagógico fue el producto de un pedido y un trabajo, en los cuales habrían mediado consensos exportados de los tiempos de la Escuela Normal. En nota del 26 de marzo, Adelmo Montenegro –que se reconocía como vimos en el recorrido de su trayectoria, discípulo de Taborda e iniciador del proyecto de la Normal– respondía a un “*encargo*” y presentaba a Tomás Fulgueira el proyecto de creación del Instituto. En el plano universitario, habría sido un intento de sintetizar aquel espíritu pedagógico, a más de diez años de su expresión originaria.

Quizá convenga entonces acercar una pregunta acerca de las paradojas de la modernización pedagógica, al menos en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Córdoba, que para instaurarse se pronuncia por recuperar realizaciones que fueron emergentes en los años 1930 y 1940 en el campo de disputas de la política educativa provincial, cuando en su propio ámbito la palabra pedagógica no se escribía en nombre propio y se veía también atravesada por los intereses de las viejas élites aristocráticas, opuestas ideológicamente a intentos de ruptura.

Sería acercar la metáfora de José Aricó –recordemos, Córdoba “ciudad de frontera”, “tradicional y moderna” con que abrimos nuestras reflexiones sobre la Pedagogía como disciplina académica– y preguntar por la tensión que polariza “tradicición” y “modernidad”, no situables como significantes independientes uno del otro ni distribuibles en el tiempo cronológico en una secuencia temporal incommovible. La perspectiva debería en todo caso depender de la propia historia de realizaciones, de actores en los campos institucionales que se analizan en articulación con los movimientos en otros campos.

Taborda en tanto perspectiva, huella que retorna, marca, podría posiblemente ser leído como “toda una tradición”, tradición de “reforma”, en relación con una intención fundacional de prácticas pedagógicas renovadoras que lograron concreción en la Escuela Normal Superior, fuera de la universidad, para pasar a recibir los embates de las políticas gubernamentales en el poder, ya sobre mediados de los '40. Y podría ser leído como “modernidad” si lo situamos en el marco de la propia historia institucional de la Universidad y de la Facultad.

Pero sea en los tiempos de los incipientes Institutos de Humanidades e Instituto de Filosofía, antecedentes que en los años 1933 y 1940, respectivamente, incluían contemporáneos de Taborda que permanecían anclados en tradiciones católico-conservadoras todavía hegemónicas y desde allí lo impugnaron, al

42 Coria, 1995, Tesis de Licenciatura.

43 Kozicki, 1982: 31.

desconocerlo, al seguir sosteniendo prácticas y emblemas anudados a las doctas costumbres; o sea respecto de las versiones académicas dominantes durante el peronismo, que excluyeron de la Casa de Estudios al pensamiento genuinamente liberal, en cualquiera de los dos casos, en el acto fundacional que consideramos, aludimos a la palabra expansiva de Taborda, pero ya en clave de interpretación, en la lectura que de él realiza Adelmo Montenegro, como sujeto que claramente mediatiza su “retorno”, al menos en lo estrictamente pedagógico.

Los campos institucionales sufren procesos de re-configuración particulares que inauguran nuevos sujetos y prácticas, siempre en tensión. La “modernidad” de lo pedagógico en la Facultad de Filosofía encontró nuevos apoyos y oposiciones, al tiempo que otros intereses y desarrollos comenzaron a revelarse, como es el caso de la relación disciplinaria e institucional con la Psicología. Veremos cómo la denominada “modernización” desde mediados de los ‘50, pasó luego a convertirse en signos de la “tradicición”, con las prácticas y visiones contestatarias que se fueron construyendo progresivamente en los ‘60 y se consolidaron en los ‘70.

Pero no fue preciso aguardar hasta esos ‘70 para que se expresaran las fallas en la construcción de un deseo. La lectura relacional e histórica se impone una vez más y la mirada sobre el conjunto de “otros” en disputa, resulta ineludible. Con este lente, interpretamos el artículo 13 de la Resolución de creación, que sostiene que los gastos que demandará el Instituto Saúl A. Taborda se atenderían con el presupuesto de la Facultad, efectivamente escaso a la luz de sus avatares ulteriores. Con el tiempo, las dificultades presupuestarias habrían sido de relevancia para hacer fracasar en la práctica esa iniciativa institucional, si sólo atendemos algunos indicios de modo prospectivo: hacia 1966,⁴⁴ todavía se solicitaba la presentación de planes de trabajo; el Instituto habría sido una entelequia, si atendemos las palabras de entrevista de algunos sujetos que lo caracterizan hoy como un invento ficcional,⁴⁵ “sólo una biblioteca”⁴⁶ o una biblioteca “con la mayoría de los libros en alemán” accesible para pocos,⁴⁷ y aún se insistía en la solicitud de su sostenimiento a través de apoyo económico.

Sin embargo, no habría sido un lugar vacío para algunos sujetos institucionales, que a pesar de ese sufrimiento presupuestario, encontraron un espacio académico en el Instituto justificando su inserción institucional con cargos en esa supuesta institución formal o realizando trabajos puntuales en su nombre, como lo veremos en el capítulo IV.⁴⁸

44 Acta de Asamblea Departamental 9 de noviembre de 1964; nota de la Directora Suplente del Departamento de Pedagogía, María M. Andrés de Varela, del 21 y 22 de diciembre de 1964 y Expte. Nro. 3196, 18 de abril de 1965; nota del Director del Departamento de Pedagogía, Juan Carlos Agulla, 14 de febrero de 1966.

45 Entrevista a Gloria Edelstein, 29 de febrero de 1998; 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina.

46 Entrevista a Elsa Farina, Secretaria Técnica del Departamento de Ciencias de la Educación 1968-1973. 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

47 Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

48 Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Legajo Personal María M. Andrés (Archivo FFyH, UNC).

*Ecos de las “Investigaciones Pedagógicas” de Saúl A. Taborda,
impronta fundacional de la Pedagogía académica local*

Junto con el análisis del alcance, propósitos y aristas institucionales y de intervención de sujetos en el acto institucionalizador del Instituto Saúl A. Taborda, se abre una lectura en clave teórico-científica de sus implicancias en la reconfiguración de los estudios pedagógicos en la Facultad en ese tiempo. En nuestra interpretación, ello es necesario porque es en los fundamentos de la creación del Instituto que hemos expuesto donde se plasman las ideas que Saúl Taborda había articulado en texto teórico respecto de la cientificidad de la Pedagogía –que Adelmo Montenegro resignificaba en esta instancia de institucionalización– antes que en las formulaciones explícitas del que fue propuesto como nuevo Plan de Estudio en 1958, también producto de su intervención y que en parte es heredero de esas marcas.

Tomaremos para ello como referente de análisis las “Investigaciones Pedagógicas” de Taborda, por tres razones centrales: pues es donde el autor expone su particular visión de la Pedagogía; porque como veremos en el cuarto capítulo, se convirtió en uno de los textos más frecuentemente incluido en las unidades de los programas académicos⁴⁹ en las prácticas de enseñanza de la asignatura Pedagogía sobre los ‘60 y porque fue un autor sobre el que Adelmo Montenegro produjo sus propios textos y promovió la divulgación de sus ideas, a través del Ateneo Filosófico o de la publicación de la propia Facultad.

En las Investigaciones Pedagógicas se hace explícita la búsqueda de justificación de la Pedagogía como “ciencia de la educación”, en singular, tal como se establece en el sentido de creación del Instituto.

Hacemos entonces resonar algunas de sus palabras y el tono de su preocupación para comprender más a fondo ese sentido.

Saúl Taborda inicia sus Investigaciones Pedagógicas con una crítica sugere y en cierto modo sarcástica sobre las ideas de “pedagogías al uso”,⁵⁰ “pedagogos de profesión”,⁵¹ “pedagogía llamada científica”⁵² y esboza el “mutismo” de los “viejos maestros” frente a la profunda crisis de la educación, con la caracterizada como “sabiduría del buen callar”.⁵³ Esta crítica es polémica y desafiante respecto del hacer “mediocre” de los pedagogos-maestros en las aulas y de la disciplina que se supone debe justificarlo. En el segundo tomo de sus investigaciones, aborda el análisis del problema de la “cientificidad de la pedagogía”, título por demás consonante con las discusiones que se expresaban como preocupación de época.

Un rastreo histórico le permite reconocer la existencia de práctica pedagógica pero sin encontrar teoría pedagógica como su lugar de anclaje sistemático,

49 Programas de Pedagogía en los primeros años ‘60. Secretaría Técnica Escuela de Ciencias de la Educación (Archivo FFyH, UNC). Archivo Personal Adelmo Montenegro. Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

50 Taborda, 1951: 12.

51 *Ibidem*, p. 6.

52 *Ibidem*, p. 10.

53 *Ibidem*, p. 6.

aludiendo incluso al propio Herbart.⁵⁴ Emprende entonces un trabajo analítico sobre las críticas de falta de cientificidad de la “praxis pedagógica”⁵⁵ por su connotación de “irracional”, es decir, la crítica de falta de legalidad y la de equivalencia semántica entre pedagogía, arte y técnica. Desde ese análisis, sitúa la ciencia pedagógica en el ámbito de las ciencias culturales (Rickert) también exponiendo una crítica no privada de ironía, a las vertientes paidológicas que vinculan su cientificidad con su pertenencia a las ciencias naturales, como se refleja en su afirmación:

“Con el tesonero acumular de datos y observaciones para pavimentar la avenida que conduce al espíritu, sobrevino a los pedagogos cientifzantes el propósito de mayor cuantía de edificar la ciencia de la educación. La empresa, que comenzó concretándose al método, fue, así, sobrepujada por la riqueza de materiales proporcionados por las ciencias particulares”.⁵⁶

Taborda hace referencia al impacto de un conjunto de ciencias particulares en la pedagogía con pretensión científica: de la biología y de la psicología experimental, mostrando cómo ciertas especialidades pretendieron dar razones científicas a la pedagogía (en el campo de la biología, reconoce la anatomía y fisiología pedagógica; medicina pedagógica para atender las anormalidades, o la bioantropometría pedagógica). También la sociología y sus relaciones con el derecho, la política y la economía, habían pretendido sostener sus propias explicaciones destinadas a proporcionar el ideal docente.

Pero la crítica de Taborda a las pretensiones de estas disciplinas particulares en relación con la Pedagogía se focaliza en la audacia de la Psicología Experimental, sobre la que llega a ser caústico:

“Tan presto como se refirió a la enseñanza, reclamó para sí una autonomía particular asumiendo el nombre de “pedología”, término que según nuestros informes, fue descubierto por Oscar Chrismann, pedólogo, en la memorable mañana del 23 de abril de 1895”. Verdadera ciencia de la educación, se venía a oponer a la Pedagogía que no es más que “un arte empírico y sobrepasado”.

El empeño constructivo había trapuesto los límites de la prudencia. Las exageraciones se mostraron tan evidentes que Soverio de Dominis, uno de sus partidarios más avezados, no pudo contener la risa cuando vio funcionar en los laboratorios escolares de Italia los cilindros registradores, los dinamómetros, los estesiómetros y los esfismógrafos. “La antropología pedagógica –dijo entonces– pretendiendo aclarar el hecho educativo y guiarlo con la balanza, con el compás y con las medidas métricas somáticas, se funda sobre el olvido de lo que constituye la educación”. William James advertido sobre la “fatalidad de mistificación” que el falso concepto psicopedagógico cernía sobre los educadores, se apresuró a reducir a sus términos más estrictos la relación de la psicología con la educación”.⁵⁷

54 Ibidem, p. 194.

55 Ibidem, p. 196.

56 Ibidem, p. 230.

57 Ibidem, pp. 231-232.

Su conclusión es terminante: las ciencias naturales pretenden fundar la pedagogía por un método empírico inductivo, que en sí mismo contradice a la ciencia en general, sin llegar al “meollo mismo del acto educativo”.⁵⁸

¿Cuál sería entonces para Saúl Taborda la especificidad de la Pedagogía como ciencia? ¿En qué perspectiva científica inscribirla?

Aquí encontramos la clave de su planteo. Sostiene que “La pedagogía deslinda su predio en el fenómeno de la educación”.⁵⁹ Así la educación, objeto de la ciencia pedagógica, consiste en relacionar las posibilidades naturales con contenidos ideales, viendo lo que el niño “puede llegar a ser”. El educando tal cual “es” es un itinerario hacia una “totalidad teleológica”,⁶⁰ unidad sobre el ser y el deber ser. La pedagogía debía situarse en “la totalidad”⁶¹ de la historia, “suelo común de todo discurrir sobre valores y normas”.⁶² Las ciencias históricas eran pues para el autor, el marco para encauzar la “labor constructiva” de la indagación pedagógica, pues operan con “presupuestos, métodos y concepciones comunes a las ciencias espirituales”.

La actitud de la pedagogía en ese marco no es para Taborda puramente reflexiva. A partir de esa reflexión, elabora normas que determinan el hacer educativo, con la idea que la educación nace pero a la vez forma la cultura. La teoría pedagógica nace así de la actividad educativa, pero a la vez, torna sobre ella y la determina. Por su carácter de ciencia espiritual, lo que cuenta es la “comprensión” (Dilthey) como acto de encuentro de los hechos educativos, en nosotros mismos.

Reconociendo despejes y contribuciones con la filosofía –que propone fines– la psicología –que remite a la didáctica– la sociología y la cultura, discrimina la “formación” como un fenómeno de carácter “superpedagógico”⁶³ que rebasa el campo de la “educación”, quedando ésta como objeto estrictamente pedagógico. En la educación –a diferencia de la formación– se procede siguiendo un método. La sujeción del acto docente a las prescripciones sería uno de los elementos que concurre a la definición de la educación, de acuerdo a fines. El sello propio de la educación es el fomento de la producción de valores adecuados y escogidos cautelosamente, que se ponen en juego en el acto pedagógico. Así puede decirse que educación para el autor es “cultura en acción”.

Es clara la impronta historicista de la fundamentación de la pedagogía como “ciencia de la educación”, esbozada muy sintéticamente en los recortes expuestos de las Investigaciones Pedagógicas de Taborda. Impronta que al decir de Guy Avanzini, en su síntesis teórica-práctica, inscribe el enfoque en la tradición pedagógica alemana de “una teoría práctica”, justamente a causa de su “condición mixta”, “embarazosa para el racionalismo cartesiano”.⁶⁴

58 Ibidem, p. 235.

59 Ibidem, p. 248.

60 Ibidem, p. 241.

61 Ibidem, p. 247.

62 Ibidem.

63 Ibidem, p. 298.

64 Avanzini, 1975: 342 y 1976: 20, citado por Schriewer, 1991: 147, en *Revista de Educación*.

Con los ecos de Taborda, sus huellas en el proceso institucionalizador de la Pedagogía en la Universidad, nos deslicemos a escuchar el tenor de la discusión que interpretamos subyace en sus afirmaciones más críticas...

La relación entre teoría y práctica pedagógica: un problema que rebasa las fronteras locales

Entendemos que en esa particular relación entre teoría y práctica, significantes tan caros a la vez que elusivos, se enuncia un problema constitutivo de la Pedagogía, que persiste en los debates epistemológicos acerca de su cientificidad. Pasamos a interrogar esa cuestión en la búsqueda de una clave de comprensión de algunas razones por las cuales muchas voces en tiempos de entrevista⁶⁵ formulan la asociación entre la impronta del “idealismo alemán” que impregnaba el enfoque de Adelmo Montenegro –una figura muy ligada como vimos al sistema educativo– y el hecho que la pedagogía universitaria estuviera en aquellos primeros años ‘60 alejada de la práctica, no reconociera las demandas acuciantes del sistema, en fin, que quedara atrapada en la isla de la academia científica, para pasar más tarde –entre mediados de los ‘60 y mediados de los ‘70– a ser una relación resuelta de diferentes modos, no obstante lo cual se sostendría como un problema hasta la fecha: el problema de la profunda distancia entre la teoría y la práctica pedagógica.

Retomemos entonces nuestra metáfora de la “frontera” y expandamos nuestro razonamiento a un lugar “fuera” de lo local. Y proponemos este procedimiento como un recurso heurístico, no retórico, pensando que si en la Universidad local una concepción pedagógica de esta naturaleza –la tradición mixta de la Pedagogía como “teoría práctica”– no logró anudarse con los problemas de la práctica educativa –allí donde se inscribe, allí donde hizo Escuela, la Normal Superior– habría razones-problemas que superan los específicamente planteados en la forma en que la pedagogía universitaria cordobesa institucionalizó un modo de ver y hacer pedagogía.

Y así nos remitimos a reconocer huellas de otros procesos de institucionalización, que nos sirvan de contraste, precisamente modélicos, como son los analizados para las Universidades de Francia y Alemania.

A diferencia de la tradición alemana, la tradición francesa inaugurada por E. Durkheim y también con el sostén de Binet, implicó el establecimiento de una distinción en la problemática teórica de la pedagogía entre “arte práctico de la educación, *“pedagogie”* –intermediaria entre ciencia y praxis– y *“science de l’education”*, ciencia empírica libre de fines y sometida a cánones de veracidad del sistema científico.

La pedagogía en la Universidad francesa –señala Schriewer–⁶⁶ se hace ciencia y esta ciencia de la educación es practicada como otras ciencias (filología

65 Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México. Entrevista a Gloria Edelstein, 28 de febrero de 1998, Córdoba, Argentina. Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, México, DF. Entrevista a Alicia Carranza, 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

66 Schriewer, 1991: 158, en *Revista de Educación*.

por ejemplo), operándose una “ruptura con la praxis”, que habría representado “un paso decisivo hacia la madurez científica” análogo al dado por las otras disciplinas básicas.

Este modo de institucionalización de la pedagogía habría conducido, en un marco de tradición universitaria en ciencias, a la posterior justificación que la ciencia de la educación debía ser practicada sobre la base de “una ensambladura interdisciplinaria”⁶⁷ entre psicología, fisiología y sociología, siendo la sociología científico-empírica el sistema de referencia central. La “*pedagogie*” se convertía así en “pre” o “para” científica.

Las definiciones antecedentes habrían implicado la prescindencia de la “pedagogía de la administración” –es decir, la que crece en los circuitos burocráticos del sistema educativo– de lo producido en el sistema científico. Prescindencia que se explica por los factores histórico-sociales de la institucionalización de roles en el sistema educativo, desde su propia autogestión.⁶⁸ Así, esa “pedagogía de la administración” encarnó ese tipo teórico intermedio designado anteriormente como “*pedagogie*”, “...que opera en el plano de la intersección entre la investigación, la hermenéutica filosófica, la ‘normatividad’ política y la praxis educativa; pero sin ser ella misma ciencia”.⁶⁹ La “*pedagogie*” de la “pedagogía de la administración”, tampoco cedió a la “seducción” de traspasar sus fronteras temáticas mirando hacia otras disciplinas científicas.

Las “ciencias de la educación”, si se trata de reconocer un beneficio, quedaron a salvo momentáneamente de las discusiones epistemológicas a las que sí se expuso el híbrido alemán.

En ese marco de distinción entre ciencia y no ciencia, respectivamente, en la tradición alemana, la “*pedagogik*” ejercida como “discurso reflexivo enraizado en la ciencia y orientado a la praxis” se mantiene como “reflexión **dentro** del sistema educativo” (el destacado es nuestro), contando con la filosofía de la cultura –no ya con la sociología científico-empírica– como disciplina y sistema de referencia.⁷⁰

No obstante observarse procesos semejantes a los franceses en términos de institucionalización de roles pedagógicos en el sistema educativo y contando aún con esta diferencia sustancial en el plano de las adscripciones disciplinarias, la pedagogía científica alemana, aunque definida como teoría desde **dentro** del sistema, por su impronta teórica, habría tendido siempre a “trascender de manera contrafáctica y en términos filosófico-educativos la realidad de ese mismo sistema”.⁷¹ Si en Francia el beneficio fue salvarse de la discusión epistemológica, en Alemania se hablaría de un costo mayor, el de la impugnación de la Pedagogía científica en los meta-debates acerca de su justificación como ciencia.

Tal vez alguno de estos problemas-razones habrían operado en la academia cordobesa de pedagogía de aquel entonces –como también lo harían en el caso

67 Ibidem, p. 160.

68 Ibidem, pp. 161 y 162.

69 Ibidem, p. 162.

70 Ibidem, p. 158.

71 Ibidem, p. 167.

de los estudios pedagógicos en la UBA– por los cuales naciendo inscriptos en la tradición alemana y a pesar de ser “discurso científico orientado a la praxis”, a pesar de pretenderse “teoría dentro del sistema”, la tendencia teórico-filosófica habría incidido en su alejamiento de la realidad educativa. Y sostenemos esto aún cuando no contamos con evidencias de un trabajo de investigación en el propio sistema educativo, de cómo se fueron institucionalizando lugares pedagógicos intermediarios, donde la reflexión teórica se ve atravesada por dimensiones técnico-político-filosóficas y de su relación con la pedagogía legitimada en la universidad, que sería un pendiente de la historiografía educativa local.

Lo que sí sabemos a través de nuestra propia indagación es que en el ámbito de formación de maestros inaugurado con la renovación de la Escuela Normal, la Pedagogía habría logrado estrecharse más con la escuela en minúscula, con los problemas cotidianos de la práctica pedagógica, que la Pedagogía construida en la propia academia universitaria, de la que Taborda partió para realizarse como maestro “que hace Escuela”. Al situarse en el interior de una Institución educativa que se vinculaba directamente con el sistema y sus actores, probablemente la Pedagogía enfatizara la parte de la fórmula alemana de praxis “dentro del sistema educativo”. En el caso de la Universidad, la Pedagogía habría puesto su énfasis en la “reflexividad”, en la “teoría”, en un trascender filosófico de la realidad de la que parte.

Situación que se complejizaría aún más al variar el sentido de la “ciencia de la educación” en singular, con impronta alemana, al plural “ciencias de la educación” con impronta francesa, caso en que la prescindencia del sistema científico por parte de la pedagogía de la administración es más que evidente.

Si en las dos tradiciones, a pesar de sus diferencias, se produce una ruptura entre la teoría pedagógica y las prácticas educativas, si en ambos casos la Pedagogía encuentra dificultades para entrelazar teoría y práctica, entonces muy probablemente una razón fuerte y problema nodal –acaso inevitable– se encuentre en el propio ámbito de institucionalización, que en ambos casos permanece constante, y es que aludimos a una Pedagogía que se institucionaliza como “disciplina académica” en la universidad.

En nuestro análisis, los rasgos propios del quehacer universitario –tengan impronta filosófica o científica– funcionarían como las reglas de un dispositivo especial, en el sentido de gramática propuesto por Basil Bernstein.⁷² Lo que a él ingresa tendría como interés principal ser “comprendido”, “explicado”, “criticado”, mas no necesariamente derivado en “práctica”, que se caracterizaría justamente por ser “pre” o “para” científica, debiendo ella encontrar realizaciones y legitimidad en otro lugar, las Escuelas, los maestros, el sistema.

Pasaremos ahora a considerar situaciones emergentes en la Facultad que sí tuvieron que ver con la modificación del Plan de Estudio de la carrera ya denominada de “Psicología y Pedagogía”, modificación que se dio en el marco de una política de flexibilización curricular común para el conjunto de carreras de la Facultad y de otras Facultades del país. Como veremos, en la variación del Plan volverá a actuar directamente Adelmo Montenegro desde su ya definido

72 Bernstein, 1997.

lugar de Director del Departamento de Pedagogía y del Instituto de Pedagogía Saúl A. Tabora, imprimiéndole el sesgo de su perspectiva teórica así como sorteando una conflictividad institucional no conocida por el conjunto de pedagogos entrevistados.

Flexibilizando los planes: Psicólogos y Pedagogos, una separación controvertida...

Regresamos entonces al cotidiano institucionalizador de los estudios pedagógicos en la academia filosófica cordobesa en 1957. Los desideratum colegialmente formulados entre Decanos Interventores de Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de todo el país en diciembre de 1956,⁷³ se tradujeron en la modificación de los planes vigentes en Filosofía y Humanidades de Córdoba de modo ciertamente rápido. Se conformaron para ello comisiones de profesores y estudiantes que produjeron sus propuestas a inicios de 1957.⁷⁴ Los consensos preexistentes serían una clave para entender la agilidad de la tramitación, si pensamos que los procesos de cambios curriculares suelen demandar tiempo para saldar las diferencias.

La aprobación de los Planes de las Escuelas de Filosofía, Letras e Historia se justificaba en un modo entonces generalizado de entender la flexibilidad:

- planes abiertos, con un grupo de materias fundamentales junto con una serie de materias, cursos o seminarios optativos y electivos;
- sistema racional y vocacional, con el que desaparece el rigor de la ordenación por año lectivo regido por un sistema de correlatividades entre materias;
- orientación al estudiante hacia temas que armonicen con sus “auténticas inclinaciones y preferencias”;
- profundización de conocimientos adquiridos con método y rigor científicos, espíritu de investigación y profundización de temas especiales de las disciplinas;
- exigencia de un idioma moderno como requisito inexcusable para la obtención del título universitario y estudio de las lenguas clásicas conforme a la carrera y especialidad;
- avances pedagógicos y científicos que hacen de la universidad un centro de transmisión de conocimientos y de investigación;
- reincorporación de egresados a la vida universitaria en torno de los nuevos cursos, seminarios e investigaciones que renuevan las motivaciones intelectuales.

73 Reunión de Decanos Interventores de Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de la República Argentina, 20 de diciembre de 1956, Capital Federal. “Designaciones de Profesores ha hecho el consejo Universitario”. *Los Principios*, 26 de diciembre de 1956. Archivo Personal Adelmo Montenegro.

74 Res. Decanal Nro. 7, 22 de febrero de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 10 y 11 (Archivo FFyH, UNC). Adelmo Montenegro actuó en la comisión de revisión del plan de la carrera de Filosofía, junto con Juan Adolfo Vázquez y Alberto Caturelli y también en la comisión que estudió el plan de Psicología y Pedagogía junto con Tomás Fulgueira, en su posición de psicólogo, y Alberto Piérola. Ver también Res. Decanal Modificatoria de Planes de Estudio para las carreras de Filosofía, Letras e Historia del 30 de julio de 1957. Libro de Res. Decanales Folios 96-104 y la correspondiente a Pedagogía y Psicología, que será tratada más adelante en detalle.

Ciertamente, las esperanzas se cifraban en cambios que debían remover las formas más escolásticas de comprensión de los estudios universitarios, cuyos planes habían mostrado las determinaciones políticas –como por ejemplo, la inclusión de la asignatura Doctrina Nacional– pero no modificaciones sustanciales respecto de su estructuración y forma.

La concepción norteamericana de flexibilización en la elaboración de planes,⁷⁵ en nuestra interpretación, había llegado a connotar la mirada nacional. El abandono de “secuencias” rígidas de planes estructurados por años y un sistema de correlatividades predeterminado, constituyó sin lugar a dudas un movimiento sustancial que irrumpió en la conformación de grupos homogéneos a lo largo del cursado de las carreras como en el “ritmo”⁷⁶ previsto. La diversificación de seminarios o materias optativas y electivas fue también un paso en el sentido de alivianar los límites institucionales impuestos y más tarde, una condición para que se encontraran estudiantes de distintas carreras de la Facultad en función de intereses comunes.

A pesar de estos consensos, se plantearon nuevas situaciones conflictivas en relación con la carrera de “Psicología y Pedagogía”. Así, la ruptura de esa conjunción, que en su momento –un año atrás– ya había expresado en parte el desideratum de cientificidad de la época, llevó más tiempo institucional que la definición de los planes de las otras carreras de la Facultad y que la misma creación del Instituto Pedagógico.⁷⁷

Respecto de este largo proceso, en el cual el tiempo mismo es un síntoma y analizador, nos preocupamos por conocer algunas opiniones fuera de texto, en el plano no formal de los decires y corrillos académicos. Sin embargo, el recuerdo de María Saleme y “Magal” Andrés,⁷⁸ únicas protagonistas-testigo con quienes hubiera sido posible compartir la reconstrucción de las decisiones, no recoge hilos de ese proceso, signo por demás elocuente de las posiciones ocupadas entonces en la vida académica de la Facultad y de cómo ciertos procesos son inaprehensibles para quienes se ubican a un costado de los lugares de poder desde los que se teje y desteje el destino de las diversas formas de institucionalización.

Por contraposición, es posible el desanudamiento de los recovecos en los que se interna la formalidad, que pareciera sí mostrar algunos signos de lo que sabemos son las intrigas institucionales cuando se trata de imponer algún criterio. Se abre entonces el laberinto de las notas y expedientes en los que encontramos indicios minúsculos de las que suponemos tácticas⁷⁹ seguidas para tratar la separación entre la “Psicología” y la “Pedagogía” unificadas.

75 Camilloni, 1991: 105, en *Iglú*.

76 Una regla definida por Basil Bernstein en relación con las prácticas pedagógicas (enmarcamiento) –que puede estar condicionadas por el mismo dispositivo curricular– es la “secuencia-ritmo”, que en su tipología, adquiere las formas de “débil” o “fuerte”, con implicancias en relación con los procesos de transmisión-comunicación-apropiación. Bernstein, 1997.

77 El trámite formal para la aprobación de los nuevos planes en estos casos se extendió entre el 20 de agosto de 1957 y el 28 de enero de 1959, fecha en que fue archivado el expediente.

78 Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a María M. Andrés, 20 de septiembre y 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

79 A diferencia de las “estrategias”, las “tácticas” para Michel De Certeau remiten a un “...cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como

Se discutía entre el Departamento de Pedagogía y el de Psicología la división y creación de dos licenciaturas –Psicología de una parte y Pedagogía y Psicopedagogía (Normal y Anormal), de otra–, cuestión que pretendía resolverse de modo transitorio para garantizar el inicio del período lectivo en 1958, lo que fue aprobado en base a supuestos consensos y perentoriamente el 18 de marzo en sesión ordinaria del HCD y elevado al Consejo Superior para su aprobación definitiva, según una propuesta del Director del Departamento de Psicología. El 14 de abril de ese año el Director del Departamento de Pedagogía presentaba un nuevo Plan de Estudio y forma de organización del Departamento, que ponía en cuestión esa aprobación y retrotraía la discusión a sus inicios.

Para acercar una síntesis, dos son las cuestiones que interpretamos nodales en la que podríamos definir como una lucha académica por la imposición de visiones acerca de los campos disciplinarios en el proceso de institucionalización que implicaba en esta instancia, la separación de campos.

Una cuestión refiere a la organización de los Departamentos, es de orden político-académica. La otra remite a una confrontación en torno de intereses teórico-disciplinarios en la relación entre campos e involucraría disputas sobre sus límites respectivos, sus adscripciones, sus articulaciones.

El signo de la problemática político-académica se expresa en nuestro análisis en el último artículo del proyecto elevado por el Director del Departamento de Psicología, Dr. Piérola, que consignaba que

“En todo lo no previsto por la presente reglamentación, la sección de Pedagogía y Psicopedagogía se regirá por las ordenanzas del Departamento de Psicología y por las ordenanzas y disposiciones generales de la Facultad de Filosofía y Humanidades”.

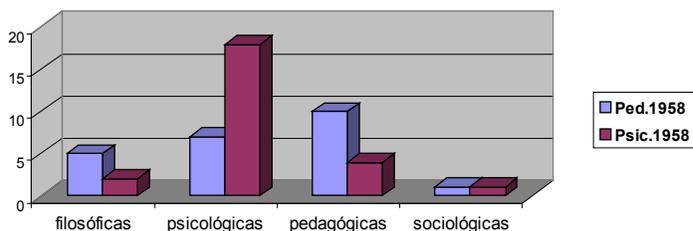
Probablemente los consensos alcanzados al iniciarse este proceso de creación de dos carreras separadas, “Psicología” y “Pedagogía y Psicopedagogía”, habrían sido dominantes y habrían llevado al Director del Departamento de Pedagogía a prestar su acuerdo, sin detenerse en el análisis de las implicancias de ese artículo del proyecto, desde el punto de vista organizacional y político-académico. El artículo no hacía sino concluir el Proyecto con la eliminación de la instancia Departamental de Pedagogía, al tratarla como una “sección” del Departamento de Psicología y no como una unidad político-organizacional independiente. Lo previsto, se vería regulado por el Plan y sus gestores. Lo no previsto, efectivamente, minúsculas decisiones que habría que adoptar frente a “cada caso”, acorde con las características de flexibilidad del plan, se vería regulado por Psicología.

La segunda cuestión, decíamos, tiene que ver con problemáticas estrictamente disciplinarias. En ese sentido, la confrontación teórica entre los proyec-

una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia... debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ‘ocasiones’... su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de ‘aprovechar la ocasión’” (De Certeau, 1996: L).

tos del Departamento de Psicología y el de Pedagogía es más que evidente al contrastar ambos planes, como se sintetiza en el siguiente gráfico:

Plan de Estudio “Pedagogía y Psicopedagogía”.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento en las propuestas del Dpto. de Pedagogía (con electivas) y el Dpto. de Psicología. 1958



En la versión del Departamento de Psicología, lo pedagógico en la carrera de “Pedagogía y Psicopedagogía” se presentaba como precipitado de un tronco central definido por diversas disciplinas pertenecientes al campo de la Psicología. La impronta dominante era experimental y vinculada con las tendencias cuantitativas de la medición –la psicología científica–, aunque la propuesta se veía también sesgada por otras vertientes, como la perspectiva de la sociología empírica, la psicología social y la innovadora psicología industrial –entonces justificada por el crecimiento notable de la industria cordobesa– y con cierta apertura al psicoanálisis. En este último sentido y según José Luis Fitó, el Plan constituyó “...el empuje final que necesitaba el Psicoanálisis para instalarse en Córdoba”.⁸⁰ Ya en su historia, se registraba el nombre de Gregorio Bermann y ahora se sumaban “A. Aberastury, Pichon, Bleger, Jorge Thenon, Liberman, Nom, Usandivaras, García Badaracco, Ulloa, M. Langer, Tesi e Isabel Calvo”, que llegaron de Buenos Aires a dar clases en la institución cordobesa, según también consta en archivos de la Facultad.

Ese tronco central con que se inauguraba la Psicología en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC habría sido expresión curricular del propio desarrollo de la disciplina, ahora con inscripción académica. El Plan reconoce varias líneas de articulación –denominadas grupos de materias– como Psicología General, Metodológica, Psicofisiológica, Psicología Clínica, Psicología Evolutiva, Psicología Social, Laboratorio y un conjunto de asignaturas electivas (filosóficas, históricas, estéticas, antropológicas, cultura general). A ese conjunto de asignaturas psicológicas, los futuros graduados en “Pedagogía y Psicopedagogía” debían agregar cuatro materias pedagógicas consideradas centrales –Pedagogía General, Didáctica General, Filosofía de la Educación e Historia de la Educación–.

Para cada grupo del tronco central de la carrera, los estudiantes debían cursar al menos dos materias de modo obligatorio –ya determinadas– que se incluían en un desagregado de asignaturas que muestra el nivel de especia-

80 Fitó, 1997: 84.

lización que se supone alcanzaban los estudios psicológicos en el extranjero –particularmente en EEUU–. A tenor de las circunstancias institucionales, difícilmente podían ser cubiertas por profesores formados en el país, como lo venía a mostrar la búsqueda de contratación por ejemplo, de un Psicólogo industrial en el extranjero.⁸¹

En contrapunto con esa versión de carrera, la propuesta del Departamento de Pedagogía asumía la presencia psicológica plasmada en el título a futuro, “Pedagogía y Psicopedagogía”. Pero en su concepción general sería hereditaria del enfoque de la centralidad de la Pedagogía como “ciencia de la educación”, como había sido definida en relación con el Instituto Saúl Taborda, aunque incorporaba aportes de diferentes disciplinas que no reflejarían un predominio o exclusividad de la perspectiva filosófico-hermenéutica,⁸² como lo matiza el recuerdo de algunos protagonistas.

En ese sentido, este Plan de Estudio de “Pedagogía y Psicopedagogía” conserva algunos signos de los planes en tiempos del peronismo, muestra una cierta apertura a inclusiones observadas en los modos de encarar la formación pedagógica en la Escuela Normal e instala la presencia de definiciones curriculares para campos disciplinarios emergentes. Del segundo Plan 1953 conserva ciertas denominaciones –Didáctica, Historia de la Educación o Filosofía de la Educación y Educación Comparada–. Fundamentalmente, interpretamos, cambió los enfoques. La presencia de la perspectiva pedagógica de formación de maestros normales, que vincula más fuertemente con la práctica, se expresa en una asignatura que había ya ganado su lugar en los ‘40, la “Organización escolar y Legislación escolar”, ya incluida con otra denominación en el Plan de “Psicología y Pedagogía” de 1956. Pero aparece una novedad curricular reflejo de un campo disciplinario emergente, a través de la asignatura Sociología de la Educación, cuestión que se explica de modo semejante para el caso de la UBA y que para el futuro profesor Juan Carlos Agulla⁸³ como veremos, constituyó una impronta “visionaria” de Adelmo Montenegro.

Con esta asignatura se abría incipientemente un proceso de articulación del plan con la tendencia francesa de justificación científica, fuera del ámbito disciplinario pedagógico y también con, pero más allá, del campo de la Psicología.

Sin embargo, ese proceso iba a llevar casi diez años. Se iniciaba en un momento en que junto con el enfoque en tono tabordiano con impronta alemana, las disputas institucionales por la imposición de la Psicología no permitieron –como si fue factible en la UBA– acuñar la denominación correlativa a la tendencia y enfoque predominantemente francés, es decir, la denominación plural de “Ciencias de la Educación”, caso en que la Sociología de la Educación encuentra un lugar de privilegio. Tampoco permitió acuñar la denominación

81 Expte. 394, Letra P, 1958 (Archivo FFyH, UNC).

82 Sobre un total de doce asignaturas obligatorias, cuatro corresponden estrictamente a la perspectiva histórico-filosófica, como son Historia de la Educación, Introducción a la Filosofía, Antropología Filosófica y Filosofía de la Educación. Sobre dieciocho asignaturas electivas, cinco corresponden estrictamente a contenidos filosóficos y diez a los psicológico-biológicos.

83 Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

consistente con la tendencia alemana, es decir, Pedagogía concebida en singular, como “Ciencia de la Educación”.

Así las cosas, podríamos sostener que para los años iniciáticos, la denominación del dispositivo curricular fue ajena a los debates epistemológicos intradisciplinarios y condensó la cuota posible de ejercicio de poder en la institución de los sujetos vinculados con la Pedagogía en un marco de emergencia de la Psicología como disciplina académica autónoma.

Fue preciso que se atravesara primero por una separación definitiva de la Psicología, a través del Plan del año 1962, que denominó a la carrera “Pedagogía”, y esperar hasta el Plan de Estudio de 1969 en que también en un marco de debates institucionales y sin demasiadas variaciones curriculares, la Pedagogía encontró su legitimidad fuera de sus propias e históricas fronteras, en varios campos científicos sí legitimados. Podríamos también arriesgar, construirá la creencia en la legitimidad, expuesta en la actualizada denominación de “Ciencias de la Educación”.

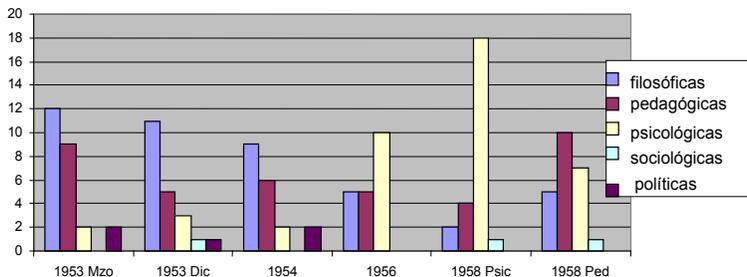
En el marco del laberíntico intento de preservación institucional de la Pedagogía en relación con la Psicología que hemos relatado, casi como cuestiones secundarias quedaron las regulaciones más específicas en ambos planes: cantidad de materias obligatorias y electivas u optativas, idiomas exigidos y grado de flexibilidad de los planes. Si bien las variaciones en las regulaciones académicas entre plan y plan fueron de importancia, las disputas mayores ya habían tenido lugar en relación con los límites clasificatorios entre disciplinas e instituciones, en relación con la definición legítima de los criterios de clasificación.

El Plan de Estudio finalmente aprobado fue aquél con el cual comenzaron sus estudios las jóvenes que ingresaron en 1959, constituyeron el primer grupo formado con los académicos de la pedagogía que se creía ya modernizada y el núcleo que construyó ya hacia los ‘70, las condiciones del predominio de las versiones críticas. Su proceso formativo con este dispositivo curricular pero visto desde la práctica, con múltiples matices y situaciones institucionales también enseñantes, será objeto de análisis en el capítulo IV.

Para re-anudar la trama

Si observamos en conjunto las variaciones que hemos analizado para la Pedagogía en la Universidad de Córdoba desde 1953, resulta patente la pérdida progresiva del peso de la filosofía en la formación pedagógica, el lugar relevante que pasó a tener la psicología y los movimientos de lo específicamente pedagógico en sintonía con esos cambios, hasta mostrarse en 1958 en el Plan que elabora el mismo Departamento de Pedagogía, como aquél en que mayor reconocimiento relativo tienen las asignaturas pertinentes al campo.

Carrera de Pedagogía. Planes de Estudio 1953-1958.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento



Elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas de Planes de Estudio, 1953-1958.

Tras el fenómeno de las variaciones disciplinarias, hemos intentado reconstruir procesos y conflictividad institucional en que se inscribieron, para analizar relacionamente la problemática, reconociendo la incidencia simultánea de factores objetivos y subjetivos y también algunos conflictos silenciosos y larvados.

La perspectiva relacional que nos orienta nos ha permitido realizar ciertas detenciones en la narración que consideramos históricamente relevantes para comprender el modo en que en estos primeros años posperonistas se construyó la intersección entre “sujetos”, “institución” y “disciplina”, desde una perspectiva temporal.

La sincronía de eventos en estos cortos años situados en la Facultad de Filosofía y Humanidades desde mediados de los ‘50, se ha complejizado al referenciar procesos diacrónicos de la misma institución y de los sujetos que intervinieron en la historia.

Si como lo hicimos en páginas precedentes, miramos conjuntamente las trayectorias de los profesores María Saleme y Adelmo Montenegro, los dos primeros profesores que ingresaron a la Facultad de Filosofía y Humanidades para cumplir funciones específicas en materia pedagógica, encontramos una gran variación de experiencias individuales, formas de socialización temprana y en materia de formación, capital relacional acumulado, posiciones en el campo político, en cuya hechura hemos intentado situar acontecimientos que en la historia nacional han sido de gran relevancia para los sujetos en diferentes ámbitos, pero en particular, en la vida universitaria. Las trayectorias dan cuenta de los modos singulares en que se construye la biografía y el que podemos imaginar como un telón de fondo circunstancial, los acontecimientos político-sociales de los diferentes tiempos recorridos, se imbrican de modo singular en esas trayectorias, bajo la forma de eventos críticos, en los que nos hemos detenido.

El mundo común que hemos intentado reflejar particularmente, ha sido el aprovechamiento de oportunidades formativas y de socialización en la vida política hasta los primeros años ‘40 y la efectiva incidencia del peronismo en la vida de ambos académicos, como la razón por la cual las trayectorias se bifurcan de la línea de inserción que se venía trazando como universitarios, para marcar

su reincorporación en un contexto de recuperación de la autonomía universitaria, como lo hicieron muchos intelectuales en el país. Aunque lo hicieron de modo diferente, uno disruptivo y más individual, como el caso de la negativa al uso del luto de la profesora Saleme, otro a través de canales institucionales de inscripción política, como es el caso de Adelmo Montenegro.

El ingreso de ambos en la academia cordobesa fue producto de la apertura de un proceso de re-fundación institucional, marcado por la recuperación de la autonomía universitaria y un conjunto de medidas de carácter político-académico de negación simbólica del ideario peronista y de exclusión a través del mecanismo de los concursos que hemos caracterizado como evento crítico dentro de la institución. Comenzó con ello un proceso de reinención institucional en muchas de las claves académicas: organizacional, institucional, Planes de estudio, en los que nos hemos detenido para mostrar las variaciones con que iniciamos este punto en tono de cierre.

En ese proceso, la actuación de nuestros protagonistas no fue equivalente, probablemente, retomando las posiciones ya ganadas a nivel local y la impronta de hombre público de Adelmo Montenegro y el lugar de extranjero en la ciudad y de mujer que construye posiciones de un modo más silencioso, menos estridente y público, de María Saleme.

Así, dos hitos en el proceso de institucionalización de la Pedagogía como texto normativo en la Universidad, encontraron a Adelmo Montenegro como su principal actor desde su posición de gestión institucional: la creación del Instituto Pedagógico y la aprobación del Plan de Estudio de “Pedagogía y Psicopedagogía”, que expresaron su impronta intelectual signada por Saúl Taborda en tanto proyectos. María Saleme actuará como lo veremos, dejando marcas en el proceso de institucionalización de la disciplina en el plano de las prácticas, a partir del ingreso a la academia de la nueva generación de futuros pedagogos.

Los procesos institucionales que hemos analizado, centrados predominantemente en la clave política re-fundacional y en las variaciones disciplinarias, se abren a un proceso más vasto que se delineó en sus aspectos centrales en este capítulo y se desarrolla en el capítulo siguiente adoptando como eje la construcción del prestigio institucional, con el ingreso de nuevos sujetos, durante esos y los años 1958 y 1959.



la ciudad universitaria

Universidad Nacional de Córdoba, 1960, *La Ciudad Universitaria*, Imprenta UNC, Córdoba. Planos superpuestos del diseño jesuítico de la Universidad e Iglesia de la Compañía (centro de la ciudad) y la nueva Ciudad Universitaria (Campus).

CAPÍTULO III

CONSTRUYENDO EL PRESTIGIO ACADÉMICO EN EL PROCESO RE-FUNDACIONAL

Algunas claves en el proceso de construcción del prestigio institucional

Las condiciones y regulaciones que se concretaron en la Facultad pasado el clivaje político de 1955 –los concursos de cátedra, la creación de Departamentos y nuevos Institutos, la flexibilización de los Planes de Estudio– se expandieron a variadas dimensiones de la vida institucional.

Así se conformaron los resortes principales para la realización de un interés específico en el campo universitario y de los sujetos que en él intervinieron en ese tiempo histórico: sobre la base de la reconfiguración del mapa de posiciones académicas, se avanzó en la construcción del prestigio académico e intelectual individual y del cuerpo institucional.¹ La marca política de ese interés específico sería el fondo de las variaciones estructurales para el ejercicio del poder en la universidad, sustentadas en la recuperación de la autonomía universitaria, en el nuevo ideario re-fundacional.

Hemos priorizado algunas realizaciones principales de ese amplio proceso:

- la construcción de la Ciudad Universitaria como un símbolo;
- la recuperación de la autonomía universitaria a través de diversas formas;
- la producción de nuevas regulaciones académicas de la vida estudiantil;
- la construcción del prestigio académico vía los prestigiados, con la promoción de publicaciones y la proyección de los Institutos al medio local, nacional e internacional.

La batalla política dominante en las primeras acciones de rechazo al peronismo, cedieron el lugar a esas realizaciones consensuadas en tono reformista, aunque reaparecerá ya sobre fines de la década para mostrar con crudeza la labilidad política de los nuevos emblemas.

Anhelos históricos y necesidad perentoria: la Ciudad Universitaria

El nuevo lugar-espacio² de la Ciudad Universitaria constituyó una marca material y simbólica del abandono de un pasado rechazado y del pasaje al

1 Las ideas referidas se inspiran en la distinción de las especies de poder específicamente universitario construidas por Bourdieu, 1984: 106-131.

2 Michel De Certeau distingue entre “lugar” y “espacio”, atribuyendo al primero “...el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia” y al

espíritu re-fundacional que contribuyó a conformar el clima académico que incluye pero a la vez rebasa al Departamento de Pedagogía.

Hacia 1956 el Rector Interventor Jorge Nuñez retomaba las acciones de su antecesor, el Rector Dr. Caeiro, sobre el establecimiento de la Ciudad Universitaria, solicitando la transferencia de terrenos y obras de la Ciudad Universitaria Estudiantil entonces dependiente del Instituto de Acción Social, en la extensión de terrenos de la Ex Escuela de Agricultura a unas quince cuadras del casco céntrico.

Sobraban las razones diagnósticas para ese pedido de transferencia, elevado al Presidente Provisional de la Nación, Gral. Pedro Eugenio Aramburu: el desarrollo dinámico de Córdoba; las tendencias de crecimiento en materia de matrícula y planta docente de la Universidad; una visión crítica en relación con las políticas del peronismo sobre el uso del lugar disponible para la actividad universitaria;³ la irracional distribución de las instalaciones universitarias y el intento de recuperación de un anhelo de veintiocho años atrás de ampliación con un concepto orgánico y adecuado al porvenir que entonces se vislumbraba, inscriptos en una aspiración de “...reconstruir la universidad, moral, material y científicamente”;⁴ la declarada convicción de la necesidad de acercarse al concepto de universidades norteamericanas y europeas, que enfatizaban que era en las ciudades universitarias donde se podía “...llegar a obtener una educación integral que permita el desarrollo de las aptitudes intelectuales, morales y psicológicas del individuo...”, espacio donde se imaginaba la creación de una “...atmósfera moral, la comunidad de ideales y las vinculaciones fraternales para toda la vida”.

Trámites exitosos, la primavera de 1957 encontraba a la comunidad universitaria recibiendo los ocho Pabellones de la Ciudad Universitaria Estudiantil que pasaban a ser de su jurisdicción. El Rector Interventor, que había cifrado en esta entrega la esperanza de recuperación de la universidad, sostenía en su discurso:

“Yo veo la imagen luminosa de una gran Ciudad Universitaria... [...] Estos grandes recintos, donde el espacio y la luz abren perspectivas y permiten percibir las armonías de la vida, han de ser escuela donde se ayude a disipar las zozobras y angustias de nuestra época y organizar la obra de educación universitaria integral

segundo la idea de “un cruzamiento de movilidades”, “...el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan, y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (De Certeau, 1996: 129).

- 3 Universidad Nacional de Córdoba, 1960. En esa historia, elaborada en el '60 por la Comisión Asesora de la Ciudad Universitaria durante el Rectorado de Jorge Orgaz –viejo militante reformista– se explicita que a comienzos de 1949 se producía el hecho inesperado de que el gobierno provincial donara a la Fundación Eva Perón las dos terceras partes de las áreas de la ex Escuela de Agricultura que se destinaron a la construcción de edificios para alojamiento, comedores y diversiones de los estudiantes universitarios, sin previsión de emplazar en la misma zona los centros de estudio y sin mirar la creación como un conjunto orgánico que integrara necesidades de enseñanza universitaria con las asistenciales estudiantiles. Según este análisis, los edificios que se levantaban respondían a “...preocupaciones de orden político y demagógico...” (p. 14).
- 4 Discurso del Rector Interventor Dr. Jorge A. Nuñez en el acto de entrega de los Pabellones, realizado el 28 de septiembre de 1957. Universidad Nacional de Córdoba, 1957: 28-34. Como antecedente más lejano en el tiempo, refiere a las acciones del Ex Rector Dr. Luis J. Posse, de noviembre de 1929.

con verdaderos perfiles, para que hombres despojados de prejuicios sean rectores intelectuales y morales de la Nación. Así se podrá transmitir y renovar la cultura, ahondar el espíritu científico, dar contenido al principio natural de la libertad”.⁵

Desde lo alto, lugar de visibilidad –teórica y geográfica– el “Campus” iba a permitir la integración de la enseñanza con las mejores y también más altas metas de la investigación, superando problemas de condiciones, a veces insalubres, de los edificios, falta de equipamiento, aulas, talleres, laboratorios. Se pensaba que estas condiciones habían convertido “...nuestra educación [en] un simulacro, disfrazado por una organización de exámenes continuados que encubría la ausencia de actividad docente”.

Esa conversión, sin embargo, constituyó una imagen difícil de alcanzar, al menos para el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades, a pesar de los esfuerzos de planeamiento más integral de los lugares y obras de ampliación encarados en la posterior gestión del Rector Raúl Orgaz.⁶

El 18 de noviembre de 1958,⁷ siendo ya decano Adelmo Montenegro y Rector el reformista Jorge Orgaz,⁸ se efectuó la transferencia a la Universidad del Pabellón Residencial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Casi de manera inmediata a la entrega, con pequeñas modificaciones a los edificios,⁹ se produjo el traslado de quienes habían manifestado su interés con prioridad y así la Facultad de Filosofía abandonaba “los locales estrechos y malos que alquilaba” para llegar a los “amplios edificios adaptados, rodeados de un agradable y propicio marco de parque”.¹⁰

Una vez concretado ese trascendente traslado a la Ciudad Universitaria, se distribuyeron los pabellones para el funcionamiento de los Departamentos e Institutos, ocupando el Departamento de Historia, el pabellón España; Filosofía y Psicología, el Pabellón Francia; Pedagogía, Literatura y Letras Clásicas, el Pabellón Residencial. También en éste tomaron posesión y posición el Decano de la Facultad.

Emulando experiencias internacionales, el lugar-espacio constituyó una condición que hizo posible nuevas y más vigorosas realizaciones académicas. Pero a la vez, se convirtió en el depositario simbólico de un intento no explícito de superación de una profunda crisis político-académica. Así podríamos sostener que el deseo de partir a la Ciudad Universitaria también posibilitaría hacer más controlables las históricas manifestaciones del estudiantado cordobés, que desde 1918, venían tomando las calles de la ciudad. Como señala Horacio Crespo,

5 Universidad Nacional de Córdoba, 1957: 33-34.

6 Universidad Nacional de Córdoba, 1960: 10.

7 Res. Rectoral Nro. 302, 13 de noviembre de 1958 (Archivo FFyH, UNC).

8 Electo Rector por la Asamblea Universitaria del 25 de octubre de 1958. “La Universidad eligió ayer Rector al Dr. Jorge Orgaz”. Vice-Rector: Benjamín Cornejo. *La Voz del Interior*, 26 de octubre de 1958, p. 6.

9 La tarea de planificación y reestructuración estuvo a cargo de una Comisión de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, presidida por el Decano Arq. Raúl Bulgueroni y tres miembros, los Arqs. La Padula, Jaime Roca y Enrique Tedeschi (p. 25).

10 *Ibidem*.

“...la concentración estudiantil en el centro de la ciudad fue motivo de preocupación permanente de las autoridades, especialmente en los períodos de gobiernos militares, que tendieron a trasladar la actividad universitaria al “campus” y disolver el conflictivo reducto del Clínicas”.¹¹

Veremos sin embargo que en el cruce de las variadas explicaciones y justificaciones del traslado y sin conciencia incluso de ellas, la Ciudad Universitaria, al menos en los años ‘60 y para los grupos que son nuestro interés, constituyó un lugar-espacio dador de identidad que fue clave en la conformación del clima académico-estudiantil de construcción de la criticidad, sobre todo por las condiciones de proximidad que propició y que pasaron a ser reapropiadas desde un sentido lúdico y lúcido juvenil y familiar.

El co-gobierno, una clave de la recuperación de la autonomía universitaria

Como hemos mostrado en las trayectorias de María Saleme y Adelmo Montenegro, entre 1943 y 1955 las Universidades Nacionales fueron intervenidas, perdiendo su autonomía que fue recuperada a través del movimiento que renegó del peronismo en la universidad e impactó con una política de exclusión en sentido inverso. En ese proceso, la forma inicial de gobierno también fue la intervención de las universidades y facultades.

Hacia 1957 en la Facultad de Filosofía y Humanidades Tomás Fulgueira ejercía como Decano Interventor, con mandato claramente re-fundacional en lo académico y especialmente preocupado y ocupado en relación con el Instituto de Pedagogía Saúl A. Taborda.

El Rector, junto con la re-conquista del símbolo del lugar-espacio de la Ciudad Universitaria, invitaba a honrar a próceres de la historia nacional y que se decretara el cese de actividades en la Universidad en el aniversario del fallecimiento de Sarmiento,¹² maestro de maestros, ejemplar de la nacionalidad, sin nacionalismo, junto con Alberdi y Mitre, también rechazados por el peronismo.

Pero la primavera de 1957 se auguraba promisoría también porque encontró a la Universidad en su conjunto en el proceso de reordenamiento de sus órganos e instancias de gobierno, retomando los mecanismos y ejercicio de la autonomía universitaria que aquel decreto 6403/55 había devuelto. Así, el Decreto-Ley del Poder Ejecutivo Nacional 8780/57 y una resolución emanada por el Honorable Consejo de la Universidad del 27 de agosto avalaban la constitución de los Consejos Universitarios y de los Consejos Directivos de las Facultades, a través de la convocatoria a Asambleas de profesores, egresados y alumnos entre los días 12 y 25 de septiembre.¹³

El Consejo de Facultad se iba a conformar con cuatro consejeros estudiantiles, dos egresados, y ocho consejeros por el claustro docente –cinco Profesores

11 Crespo, 1999: 185. El Clínicas es uno de los denominados Barrios Pueblo, lugar de asentamiento estudiantil por antonomasia, que progresivamente fue perdiendo esas características como efecto de las modificaciones sociales y urbanas en la ciudad.

12 Res. Rectoral Nro. 237, 10 de septiembre de 1957 (Archivo FFyH, UNC).

13 Estos datos provienen del visto y considerando de la Res. del Decano Interventor Nro. 95, 4 de septiembre de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 130, 131 y 131/bis (Archivo FFyH, UNC).

titulares y tres Profesores adjuntos¹⁴ electos por sus respectivas asambleas. La resolución que adoptaba el Decano Interventor implicó a la vez la constitución y determinación de funciones de la Junta Electoral conformada con un profesor, un alumno y un egresado; reguló el tiempo de presentación de padrones de estudiantes y egresados, el tiempo de oficialización de las listas con candidatos (tres para los estudiantes y dos para los egresados); las condiciones a reunir para la votación; la forma de control de los comicios y escrutinio; la forma de determinar la representación de las minorías.

Dada la regulación rectoral del tiempo requerido por el proceso eleccionario global, asociado con un calendario estricto para la definición de las autoridades máximas de la Universidad, el 7 de octubre ya se habían concretado las elecciones cuyos resultados también eran aprobados en el Honorable Consejo Superior y se convocaba a los representantes por profesores, egresados y estudiantes a sesión especial para la constitución del primer y electo Honorable Consejo Directivo posperonista y la elección de Decano y Vice-Decano,¹⁵ que se efectivizó tres días más tarde. El Dr. Andrés Raggio fue el Decano electo y Jaime Culleré, el Vice-Decano.¹⁶ Los representantes electos por los profesores fueron Jaime Culleré, Alberto Caturelli, Juan Adolfo Vázquez, Aurelio Tanodi, Walter Brüning, Adelmo Montenegro, Alfredo Poviña, Abraham Waisman, Andrés Raggio, José María Fragueiro; por los estudiantes, Srita. Nilda Palacios, Sr. Carlos Rafael Giordano, Sr. Armando Zárate, Sr. Ernesto Carranza. Un acto central en la primera semana de gobierno fue la conformación de las Comisiones de Consejo –Vigilancia y Reglamento, Enseñanza, Presupuesto y Cuenta, Edificio, Unificación de Planes de Estudio (ad-hoc)–, que fueron luego ratificadas por resolución del flamante Decano.

Así, la academia de la Facultad de Filosofía consolidó su propia conducción. Un filósofo asumía en este acto la posibilidad de superar la instancia de intervención institucional, al tiempo que se consolidaban los nombres y hombres que dieron a la Facultad un sentido y aire de liberalidad. Se reunían así desde expresiones estudiantiles iniciáticamente críticas que luego implicaron su expulsión de la Facultad con el gobierno de Onganía –como veremos fue el caso de Carlos Giordano¹⁷ del Departamento de Letras– hasta las expresiones marcadamente católicas y con los años cuestionadas por “reaccionarias” extremas, representadas por Alberto Caturelli, del campo de la filosofía, como lo mostraremos aunque fragmentariamente en el epílogo.

Con todo, quedaron incluidos quienes en ese momento con matices políticos diversos, pero en conjunto, representaban la que más tarde fue juzgada como la élite académica, conformada con los profesores más reconocidos en

14 Lo especifica la Res. Decanal Nro. 50, 18 de agosto de 1958. Libro de Res. Decanales (s/f) (Archivo FFyH, UNC).

15 Res. Decano Interventor Nro. 111, 7 de octubre de 1957. Libro de Res. Decanales, Folio 153.

16 No hemos encarado el estudio de las relaciones de fuerza en esta votación, fundamentalmente por ya ingresar en el camino de una indagación que demandaría para todos los casos, un seguimiento especial. Los avatares de las disputas en el movimiento estudiantil en estas instancias constituirían en sí un proyecto de investigación de largo alcance.

17 Reformista, futuro profesor destacado de Lingüística, fue adjunto en la cátedra de Noé Jitrik, ambos dejados cesantes en 1966.

ese tiempo; quedaba abierto el camino institucional de representación de las distintas áreas del saber humanístico, con preponderancia de la filosofía y con fuerte presencia del “derecho” a través de dos abogados reconocidos,¹⁸ y la participación estudiantil, que desde este acto iniciático se re inauguraba crítica en carriles institucionales legitimados.

La heterogeneidad exhibida en este acto de re-institucionalización de las prácticas reformistas, fue un signo que pervivió en la Facultad a lo largo de su historia. Signo que vino a completarse con la “renuncia indeclinable”¹⁹ de Andrés Raggio a su lugar de Decano a los dos meses de haber asumido su mandato, quien delegaba sus funciones en la persona del Vice-Decano, Dr. Jaime Culleré, devolviendo a través de él la palabra rectora al grupo liberal progresista de Derecho, al grupo que reenviaba a aquellos lazos con la escuela Normal, con Adelmo Montenegro.

Sin embargo, a tenor de hechos y percepciones posteriores, se empezaba allí a consolidar un ámbito institucional concreto de configuración del poder específicamente universitario²⁰ y de un modo de ser y hacer de los académicos, modo en que se articulan los recorridos personales con la defensa de ciertos intereses comunes, los que si no son defendidos, ponen en riesgo la existencia del mismo campo.

En relación con el poder específicamente universitario, no toda la comunidad universitaria contó con la posibilidad legítima de ingresar al Consejo Directivo. Los elegidos para entrar en esa instancia de gobierno, permitidos por los Estatutos, fueron profesores titulares y adjuntos,²¹ “viejos estructuralmente” que tendrían entre 40 y 50 años de edad, generación fundacional de la modernización de los estudios filosóficos y en particular pedagógicos, en la Facultad. El lugar para las generaciones que se iniciaban²² –como hemos marcado, con representación numérica menor en el claustro docente– se abría en el Honorable Consejo Directivo a través de las posiciones de representantes de egresados y estudiantes. Hasta mucho más tarde, con una reforma de estatutos, los auxiliares de la docencia permanecieron fuera de esa instancia máxima de gobierno.

Probablemente como un efecto de generación que comenzaba a delinarse –de “inconformismo juvenilista”²³ que caracterizó a los ‘60 y de creciente politización– los “recién llegados, es decir los más jóvenes”, comenzaban a

18 No contamos con datos que posibiliten analizar su posición en la misma Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

19 Res. Decanal Nro. 126, 19 de diciembre de 1957. Libro de Res. Decanales, Folio 175 (Archivo FFyH, UNC). No hemos podido encontrar pistas sobre las razones de su renuncia.

20 Bourdieu, 1984: 106.

21 Res. Decanal Nro. 50 cit., El art. 27 de los Estatutos de la Universidad establece la participación “obligatoria” de los profesores en los actos eleccionarios y que aquéllos que sin causa justificada dejaran de votar, serían sancionados con apercibimiento; en caso de reincidencia, suspendidos por un mes. Universidad Nacional de Córdoba, 1958.

22 Para Bourdieu, en el campo universitario francés se expresa un principio de división que opone a los profesores de mayor edad que ya han consolidado diversos tipos de capital (específico, como títulos que los consagran o posiciones ganadas en la academia; reconocimiento científico o social), con los más jóvenes, que se definen sobre todo negativamente, por la privación de signos institucionales de prestigio y la posesión de formas inferiores de poder universitario (Bourdieu, 1984: 108).

23 Terán, 1993.

tomar la iniciativa, a afirmar su identidad marcando en general su diferencia,²⁴ aunque carecían entonces del capital específico que sí acumulaban los profesores titulares o adjuntos, a través de la posesión del título de “Doctor”, situación que no se verificaba para el caso de los académicos de pedagogía.

En el segundo sentido del modo de ser y hacer de los académicos, la convivencia de diferentes habría sido una regla de juego en el Consejo Universitario. Aún contemplando las diferencias políticas e ideológicas que comenzaban a articularse y las disputas emergentes, el Consejo los hizo próximos entre sí en la posición de elegidos que compartieron el proceso de definición de todas las regulaciones académicas de la vida de la Facultad que miraba desde entonces con perspectiva de renovación hasta en sus normativas centrales. De esta manera, su posicionamiento en relación con el poder académico los reunió en funcionamiento regular en la sala de sesiones del “Pabellón Residencial” una vez producido el traslado a la Ciudad Universitaria, en el mismo edificio ex-Presidencial de tiempos del peronismo en que se ubicó el Departamento de Pedagogía.

Las disputas internas que resonaron desde entonces entre sus paredes no siempre fueron escuchadas por los principales actores, profesores y estudiantes, dispersos en el amplio espacio de la Ciudad Universitaria y envueltos en problemáticas muy distantes o contrapuestas a las que allí se dirimían. Pero sin lugar a dudas, se trató de un acto de institución de un lugar simbólico, de “corte”, que en no pocas oportunidades después de 1966 operó como lugar de producción de “intrigas” institucionales y ya hacia 1970 sufrió fuertes impugnaciones, pasando a constituir casi un rito cotidiano “la toma del Residencial”.

Sobre agosto de 1958 se terminaron de considerar los Estatutos de la Universidad Nacional²⁵ en la Asamblea Universitaria, dándose con esto el paso de consolidación del instrumento legal propio de regulación de la Autonomía Universitaria. Desde ese momento y hasta 1966, agosto y septiembre pasaron a ser meses electorales en la Universidad, en los que en simultaneidad se eligen conciliarios estudiantiles y egresados que participan en el Honorable Consejo Superior conjuntamente con los de las Facultades.²⁶

24 Bourdieu, 1995: 355. En el campo artístico y por homología, en el intelectual y académico, para Bourdieu, “existir es diferir”.

25 Universidad Nacional de Córdoba, 1958. Sería también objeto de análisis pormenorizado el proceso de discusión en la Asamblea Universitaria. Para entonces, en la FFyH las discusiones pasaban por otros carriles, cuya problematicidad se proyectó en el tiempo hasta el presente. Así, la voz del Director del Departamento de Psicología se deja oír solicitando se estudien las asignaciones de las categorías de profesores con el propósito de ajustarlas a la “...realidad actual del proceso argentino. No es posible que la retribución de la cátedra universitaria sea menor que la de un docente primario o secundario”. Se pedía a su vez equipararlo a sueldos de otras Universidades, para evitar el éxodo académico. Nota del Director del Departamento de Psicología, A. Piérola, al Decano de la Facultad, Dr. J. Culleré, 11 de agosto de 1958 (Archivo FFyH, UNC).

26 Así lo ejemplifica la Res Nro. 225 del Rector Pedro León del 13 de agosto de 1958, visto el art. 29 del Estatuto y ordenanza 18 del HCS del 12 de agosto de 1958, la elección de conciliarios estudiantiles y egresados se realizaría conjuntamente con los de la Facultad (Archivo FFyH, UNC).

Para ser “aspirantes a intelectuales”²⁷...

El espíritu de reforma que inspiró las modificaciones de Planes de Estudio no había sido ingenuo, en el sentido de esperar de ellas la reorganización natural de todas las facetas de la vida académica.

Si algo pareciera irrumpir en la lógica del cambio respecto de políticas previas, es la concepción del quehacer universitario que formuló un conjunto de medidas simultáneas tendientes a la modernización, no siempre garantizadas en las prácticas.

Así, todavía en aquel espacio pequeño y alquilado de General Paz 120, se definieron cuestiones sustantivas en relación con la reestructuración de la actividad docente-estudiantil y de egresados, en las que interpretamos se jugó como clave una visión sobre la hoy denominada “excelencia” académica.

Como lo analizamos en el plano estrictamente político, vemos entonces dibujarse una “estrategia” imbricada en las medidas aisladamente consideradas, que situó en identidades específicas a estudiantes y egresados como futuros intelectuales, potenciales reproductores de la misma academia, debiendo ellos ajustarse a los novedosos criterios de la selección y de la “distinción” académica.

Con el fuerte argumento de colocar los estudios ofrecidos “en un plano de la máxima seriedad y jerarquía científica”, con Víctor Massuh se avanzaba en 1956 en la regulación de las condiciones de ingreso vía la definición de títulos habilitantes,²⁸ la reglamentación de Ayudantías de Cátedra,²⁹ la redefinición del régimen de exámenes de alumnos libres,³⁰ la generación de las Becas Facultad Filosofía y Humanidades para egresados,³¹ decisión que abría más los claustros a los aires internacionales del desarrollo.

27 Bourdieu y Passeron, 1993: 58-59.

28 Res. Delegado Interventor Nro. 50, 7 de mayo de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 67 (Archivo FFyH, UNC). Se definieron como títulos habilitantes: Maestro Normal Nacional, de planes de estudio de 5 ó 6 años; Bachiller, de institutos nacionales, anexos a Universidades Nacionales o Liceos Militares; Peritos Mercantiles, Nacionales o Provinciales; Profesores Normales Nacionales; Sacerdotes, egresados de seminarios mayores o de congregaciones religiosas y egresados del ciclo de estudios filosóficos de los seminarios arquidiocesanos de la república. Esta Resolución invalidaba toda otra anterior al respecto y fue ampliada por Res. Nro. 142, del 12 de noviembre de 1956 (Libro de Res. Decanales, Folio 184), en relación con el ingreso a la carrera de Psicología y Pedagogía. Cabe destacar que hacia 1938, cuando se incluyó la función de enseñanza en el Instituto de Filosofía, se abrió la posibilidad de ingreso a quienes no siendo bachilleres, hubieren rendido un examen de filosofía general en cualquier época, según los programas del Colegio Nacional de Monserrat, otorgándose el título de “idóneo en Filosofía”, lo que suponemos respondía a crecientes demandas de inscripción de sacerdotes, profesores, maestros, que se desempeñaban en el sistema educativo de la provincia. No ha sido factible reconocer otras resoluciones producidas entre 1938-1956 en este sentido. Instituto de Filosofía, Libro 1, Folio 275 (Archivo FFyH, UNC).

29 Res. Delegado Interventor Nro. 65, 11 de julio de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 86-89 (Archivo FFyH, UNC). Por Res. 66 del mismo día, se produce el llamado a 12 ayudantías de cátedra, entre las que se encuentra Pedagogía.

30 Res. Delegado Interventor Nro. 74, 23 de julio de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 98-99 (Archivo FFyH, UNC), y su modificatoria, Res. Nro. 94, 27 de agosto de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 123-124 (Archivo FFyH, UNC).

31 Res. Delegado Interventor Nro. 80, 31 de julio de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 107-108, y su modificatoria Res. Decano Interventor Nro. 97, 9 de septiembre de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 135-136 y ampliatorias Res. Delegado Interventor Nro. 103, 5 de septiembre de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 137; Res. Delegado Interventor Nro. 118, 25 de septiembre de 1956. Libro de Res. Decanales, Folios 153-154; Res. Delegado Interventor Nro. 119, 26 de septiembre de 1956. Libro de Res. Decanales, Folio 155 (Archivo FFyH, UNC).

Iniciaba 1957 y ya bajo el decanato de Tomás Fulgueira, se tomaron en simultaneidad medidas articuladas que venían a profundizar la agenda modernizadora, adoptando como parámetro el marco de aquel acuerdo nacional entre Facultades de Filosofía y Humanidades del país que vimos oficiara de horizonte para la flexibilización de los Planes de Estudio y que de hecho reconocía tendencias observadas en otros espacios académicos internacionales.

Se avanzaba al unísono en la modificación del régimen de cursado a través de la cuatrimestralización de asignaturas con menos materias por cuatrimestre y horas de clase de 100 minutos;³² creación del sistema de promoción sin examen;³³ apertura de cursos sobre materias culturales a aspirantes no universitarios o de otras carreras;³⁴ regulación de adscripciones en colegios universitarios para la obtención del título de profesor;³⁵ la regulación transitoria de las adscripciones en las cátedras hasta la resolución del Reglamento de Carrera Docente, en estudio.³⁶ Se adoptó un conjunto de decisiones más específicas para reglamentar el paquete flexibilizador, a la vez que se aprobaron reglamentaciones orientadas tanto al control de la docencia³⁷ como de los estudiantes que ingresaban a la carrera de Psicología y Pedagogía.³⁸

Estas resoluciones son fundamentales para entender y dimensionar en su faceta institucional, lo que no mucho más tarde, en los primeros años de los '60, se configuró en la práctica como un modo de ser estudiantil, un modo de ser "aspirantes a intelectuales", dominante en la época de matrícula reducida, para lo que pondremos en foco los aspectos normativos y las implicancias de tres instancias fundamentales:

- la cátedra como lugar de formación;
- las condiciones del estudiante de tiempo completo;
- el sistema de becas para egresados.

La cátedra como lugar de formación: ayudantías y adscripciones

La "cátedra" en la Universidad de Córdoba, tradicional, fue entendida como la unidad académica de transmisión por excelencia, el lugar de posicionamiento y exclusividad de los profesores titulares y en algunos casos adjuntos. Ampliarla

32 Res. Decano Interventor Nro. 8, 22 de febrero de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 12-13. Recomendado aprobación del HCS como "régimen semestral", 26 de marzo de 1957. Complementada con Res. Decanal Nro. 15, 26 de marzo de 1957, aprobada en el HCS el 30 de abril de 1957 (Archivo FFyH, UNC).

33 Res. Decano Interventor Nro. 9, 22 de febrero de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 14-15. Se aprueba en HCS el 26 de marzo de 1957. Modificada por Res. Decanal 26/57 y aprobación del HCS del 30 de abril de 1957 (Archivo FFyH, UNC).

34 Res. Decano Interventor Nro. 11, 22 de febrero de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 18-19. Reglamentada por Res. Decano Interventor Nro. 33, 12 de abril de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 46-47 (Archivo FFyH, UNC).

35 Res. Decano Interventor Nro. 10, 22 de febrero de 1957. Libro de Res. Decanales, Folios 16-17 (Archivo FFyH, UNC).

36 Res. Decano Interventor Nro. 41?, 25 de abril de 1957. Libro de Res. Decanales, Folio 57 (Archivo FFyH, UNC).

37 Res. Decano Interventor Nro. 34, 15 de abril de 1957. Libro de Res. Decanales (no se dispone el folio) (Archivo FFyH, UNC).

38 Res. Decano Interventor Nro. 35, 15 de abril de 1957. Libro de Res. Decanales (no se dispone el folio) (Archivo FFyH, UNC).

con la participación de estudiantes y adscriptos supuso en principio asumir una mirada auto-formativa, auto-reproductora del propio claustro, a la vez que irrumpir en alternativas organizacionales preexistentes, de predominio de la verdad consagrada de los prestigiados, permeando sus propios límites con las miradas del estudiante y del reciente egresado, principiantes, “recién llegados”.

Con las medidas relativas a ayudantías y adscripciones se sentaron las bases organizacionales del discurso reformista de renovación de la enseñanza esclerosada, discurso sostenido largamente pero difícilmente construido en los avatares políticos nacionales y locales y estrictamente universitarios.

Las ayudantías de cátedra tenían vigencia en la Facultad desde 1951 y habrían aparentemente sido ajustadas en su dinámica en 1954. Esas resoluciones son las que refiere Víctor Massuh con el argumento de agilizar su texto y suprimir algunos artículos para adoptar una nueva en aquella circunstancia.

¿Cuáles fueron los detalles de la novedad? Las ayudantías de cátedra, de un año de duración, se podían ocupar por estudiantes o egresados, pero no cualquiera estaría en condiciones de acceder a ellas. En el caso de los estudiantes, se establecieron los requisitos de tener aprobado el primer año de la carrera correspondiente, contar con tres materias aprobadas en los últimos doce meses de cursado³⁹ y haber rendido la materia de la cátedra para la que se presentaba con calificación de “Distinguido”. Es decir, había que demostrar haber sido un alumno dedicado con énfasis y algún grado de excelencia a los estudios universitarios. Para los egresados, las condiciones de ingreso a las cátedras no fueron menos exigentes. Podían hacerlo hasta dos años después de graduados, pero con la restricción de ocupar espacios en cátedras de los dos últimos cursos o en aquellas que se dictaran por primera vez. El aprendizaje de la competitividad se ampliaba claramente al condicionar que las cátedras podían tener hasta un ayudante, a excepción de las de primer año, entendemos, por previsión ante el progresivo aumento de ingresantes.

En ambos casos, una condición fue atravesar el examen de selección ante un tribunal de tres miembros, el profesor titular de la cátedra y dos profesores de materias afines. Pero la evaluación era continua. Habiendo accedido al espacio formativo, el estudiante o egresado pasaban a ser evaluados, sintetizándose ello en un informe del profesor haciendo explícito un concepto de desempeño, que pasaba en el caso del estudiante a integrar el legajo personal.

Los cargos de profesores adscriptos se definieron en esa instancia de acuerdo con normas transitorias relativas a títulos y antecedentes legales que debían ser considerados suficientes por el Honorable Consejo Directivo, con la actuación de un tribunal designado por el Delegado Interventor, presidido, como en las ayudantías, por el profesor a cargo de la materia que se concursaba y con dos titulares o adjuntos de materias afines como miembros restantes. A tenor de los requisitos de inscripción, eran considerados relevantes –además del título– la actuación docente, las publicaciones, trabajos y antecedentes relativos a la o las asignaturas a las que se aspiraba. Una voluntad de distribución de las opor-

39 A excepción de ese año, que por las circunstancias aludidas de prórroga de turnos de exámenes a raíz de la intervención en 1955, se determinó que podía contarse con una sola materia aprobada en el último año. Res. Nro. 66 cit.

tunidades académicas determinaba un límite a la cantidad de adscripciones a las que podía aspirar una misma persona, siendo el máximo dos, sucesiva o simultáneamente.

Los requisitos de las adscripciones fueron lo suficientemente fuertes como para convocar a ellas a aspirantes a la carrera académica con disposición para socializarse en las minuciosidades de la formación, toda vez que se imponía la asistencia al 80% de las clases dictadas por el titular, la presentación de una monografía sobre un tema objeto de la adscripción, el cumplimiento de las obligaciones planteadas por el profesor en tareas auxiliares, cuya síntesis debía ser informada al tribunal que había actuado en la selección al finalizar el curso.

Con matices, estas instancias formativas perduraron hasta hoy en la vida académica de la Facultad, pero entonces constituyeron regulaciones de avanzada sobre modos de organización de los procesos de formación de la intelectualidad universitaria. Ciertamente, había que atravesar los rituales evaluativos, que fueron la clave del reconocimiento e inclusión de los “elegidos entre los elegidos”.⁴⁰

Forjando un estudiante de tiempo completo: sistema semestral, exámenes libres y promoción sin examen

El solo hecho de ingresar a la Universidad no iba desde entonces a marcar la diferencia entre el “ser” o “no ser” universitario. Había que transitar un camino para construir esa nueva identidad, había que “hacerse estudiante”, descubrir el secreto, moverse al ritmo de las exigencias y de un nuevo tiempo. Hacerse estudiante por entonces implicaría apropiarse de las reglas de un “ritmo fuerte”,⁴¹ actuarlas con rigurosidad y contra el azar, asumir la exigencia de prioridad a los estudios por sobre otras elecciones personales. Literalmente, lo que hoy se reclama como “estudiante de tiempo completo”, configuración que por entonces contribuyó a la conformación de un clima institucional formativo de alta familiaridad, en tiempos de matrícula reducida.

Aunque todavía no consideremos el modo en que las jóvenes generaciones que estudiaron durante los ‘60 se apropiaron de este secreto –cuestión que será tratada en el capítulo IV– sí pretendemos anticipar las restricciones a las que debieron ajustarse, que auscultamos en las regulaciones del ritmo impuesto para el cursado de las asignaturas de los nuevos Planes de Estudio y de las condiciones de alumnos que se definieron.

Para el establecimiento del sistema semestral⁴² se tomó como modelo la práctica observada en universidades europeas y americanas, considerada con ventajas tanto para profesores como para estudiantes. Se establecieron el inicio y culminación de los semestres, turnos de examen al finalizar cada uno de ellos,

40 Bourdieu y Passeron, 1993: 85 y ss.

41 Bernstein, 1997.

42 Se conformaron comisiones para estudiar la organización del régimen por carrera, quedando integrada para el caso de Psicología y Pedagogía, de la misma manera que lo fuera para el análisis del Plan de Estudio. La primera resolución se ajustó posteriormente a través de la reglamentación del sistema, aludiendo al reconocimiento de aspiraciones de los centros de estudiantes y de egresados.

unidades de clases teórico-prácticas de por lo menos 80 minutos dictadas tres veces por semana. A su vez, se limitó la libertad de los profesores de dictar cursos o realizar otras tareas en la Universidad, sujetándolos a la aprobación del Honorable Consejo Directivo, obviamente, restricción tendiente a garantizar el cumplimiento de las mayores exigencias del régimen semestral.

Las condiciones del alumno libre⁴³ se basaron en una crítica a la falta de diferencia sustantiva respecto del régimen de alumnos regulares observada en las disposiciones vigentes. La crítica a la falta de seriedad y jerarquía científica de la normativa anterior se expresaba transparentemente en esta instancia, así como vimos se argumentaba en relación con el uso del espacio de la Ciudad Universitaria.

Varias son las diferencias planteadas a partir de la nueva normativa. El alumno debía presentar con quince días de anticipación a la fecha del examen un trabajo escrito sobre un texto de la bibliografía obligatoria incluida en el programa de la materia, presentación que debía formalizarse ante unidades administrativas de la Facultad, que a posteriori lo remitían al profesor titular o encargado de cátedra correspondiente. La calificación del trabajo debía complementarse con un coloquio con su autor, para "...compulsar el grado de independencia y rigor del alumno al abordar los temas correspondientes", siendo la aprobación de ambas instancias la condición requerida para la efectivización de la prueba oral del examen definitivo –sin extraer "bolilla", es decir sobre cualquier punto del programa– en alguno de los turnos previstos.

El nivel de exigencia en este caso fue complementario con el definido para la "promoción sin examen",⁴⁴ condición acordada por todas las Facultades del país que habría sido factible en la unidad académica local por la existencia de grupos reducidos.

Práctica novedosa, su objetivo principal fue la eliminación del "azar del examen" como medio de promoción del alumnado. El sistema implicaba mayores exigencias para alumnos y profesores, por lo cual se proponía la libre adhesión al mismo, libertad que se restringía limitando el número de aspirantes en función de la capacidad y posibilidad de las cátedras. Otra restricción fue la imposibilidad de adherirse a ese régimen por sobre el 50% de las materias que se cursaban en el año lectivo, lo que exigía planear las elecciones por parte de los estudiantes.

Pero las posibilidades de las cátedras se vieron restringidas a su vez por la definición de un límite máximo de alumnos permitidos bajo ese régimen –hasta diez– y la definición del mecanismo para los casos en que se viera superado: la selección con base al mejor promedio de notas en la carrera o del obtenido en el último año de secundaria si se trataba de una materia de primer año. "Pocos pero buenos", es el eco irónico de los procesos de selección de los ya "elegidos" en tanto universitarios, que habría contribuido a la consolidación del prestigio académico.

43 Res. Nro. 74 cit.

44 Res. Nros. 9/57 y 26/57 cit.

Como toda nueva experiencia, debía tener modificaciones a poco de ser instituida. Una vez más se escucha la palabra de profesores, estudiantes y egresados, al plantearse una flexibilización del sistema originariamente aprobado en sus distintas aristas.⁴⁵

Las implicancias de estas modificaciones, por menores que hayan sido, constituyeron una forma de democratizar las oportunidades, que interpretamos, tenían fuertes connotaciones meritocráticas y de sobre-exigencia también para la docencia, en un momento en que todavía no se habían construido las condiciones de la profesión académica, fundamentalmente, de ser designados como profesores de tiempo completo.

Para evitar “los peligros de la cerrazón comarcana”...: un sistema de becas para egresados

Ya existía en la Universidad un sistema de perfeccionamiento de egresados a través de becas, pero ahora se revitalizaba instituyéndose anualmente bajo el nombre de “Beca Facultad de Filosofía y Humanidades” con el propósito explícito de contribuir a la solución de la crisis universitaria producto “...del gradual empobrecimiento a que la sometieron los sombríos años de la tiranía...” y definiendo el nuevo sistema de becas para egresados como “factor seguro del progreso educativo de la comunidad”.

Para las autoridades, acceder vivencialmente a los principales y más prestigiosos centros universitarios del mundo occidental y oriental iba a posibilitar arraigar la convicción de la “severa autoexigencia y riguroso aprendizaje en las disciplinas histórico-culturales” que implicaba el quehacer filosófico y humanístico. Se postulaba también el objetivo de “acortar las distancias mentales y superar las fronteras culturales que separan a los pueblos”, para estimular en el egresado el desarrollo de un “espíritu universalista”. Había que superar lo que se entendía como “los peligros de la cerrazón comarcana”, enunciado con clara alusión al nacionalismo peronista, procurando “...el enriquecimiento y cultivo de lo propio, de las esencias de nuestra tradición histórica, pero en íntimo diálogo con las formas más altas de la cultura universal”.⁴⁶

Una vez más, los requisitos ponían en el camino a los “distinguidos” en el marco de la oferta homogénea promovida por la academia. Podía acceder a la beca aquel graduado con no más de dos años de egreso y que habiendo cursado como alumno regular de una carrera de la Facultad hubiera obtenido un promedio general de “Distinguido”. No estaba ausente la previsión de un mecanismo de selección a través de un cuestionario escrito, consultas complementarias para verificar el grado de interés científico del aspirante y su madurez formativa así como acreditar conocimientos del idioma del país en el que iba a realizar sus estudios.

45 Res. Nro. 26 cit., Según consta en esa resolución en texto manual, fue reglamentada por Res. HCD en sesión del 10 de agosto de 1965.

46 Res. Nro. 80 cit.

La beca significaba acceder al monto equivalente a la remuneración de un profesor titular y la cobertura del pasaje a países a definir anualmente por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad, lo que fue traducido en el Honorable Consejo Superior de la Universidad con la institución del “cargo de Becario” presupuestariamente previsto en la Facultad con una asignación mensual de dos mil cien pesos nacionales.⁴⁷

Tras la medida institucionalizadora, se adoptaron decisiones de carácter operativo como la conformación de la Comisión que iba a regular el concurso de las becas con quienes ya eran los elegidos como prestigiados académicos y la definición de los países a los que se optaría ese año (Inglaterra, Francia, República Federal Alemana, Italia, Bélgica, Suiza, Estados Unidos de Norte América, Canadá).⁴⁸

También se ajustaron los criterios y condiciones de selección. Así, se delimitó el alcance de “haber sido alumno regular” a quienes hubieran cursado en ese carácter por lo menos el 50% de las materias de la carrera y se sustituyó el cuestionario de ingreso por un examen escrito sobre un tema elegido dentro de un conjunto propuesto por el Honorable Consejo Directivo, a ser desarrollado en cuatro horas, en ámbitos de la Facultad y sin consulta de textos ni apuntes. Se mantenía el coloquio posterior para evaluar aptitudes, cuestiones todas que quedaban a cargo de la Comisión definida.⁴⁹

La selección de los temas para el examen de los aspirantes a las becas ese año 1957⁵⁰ mostró la importancia otorgada por la Comisión a un espíritu humanístico amplio, preponderantemente ligado con las letras, la filosofía y la historia.⁵¹ Los intereses estrictamente pedagógicos no tuvieron un lugar explícito en esa valoración, pues estaba claro, para Adelmo Montenegro –el representante en aquella instancia de la palabra específicamente educativa– las preocupaciones centrales se vinculaban con el pensamiento filosófico e histórico de la impronta historicista alemana.

En signo también de ampliación de las oportunidades, un año más tarde se flexibilizaron los requisitos para los aspirantes a raíz de las opiniones de Directores de Departamentos, egresados y alumnos, en el sentido de ampliar el tiempo de egreso a cinco años y sin la exigencia de haber sido alumno regular. Sí se exigía el dominio del francés, italiano, alemán o inglés, para quienes accedieran a países de habla española.⁵²

47 Lo aconsejado por la Comisión de Vigilancia y Reglamento del HCS al Sr. Rector, con las firmas de Santiago Monserrat, Carlos Revol, Víctor Massuh, José María Escalera, en Sala de Comisiones, 13 de agosto de 1956.

48 Res. Nro. 103 cit.

49 Res. Nro. 118 cit.

50 Res. Nro. 119 cit. Al llamado a concurso resuelto el 17 de septiembre de 1957, Folio 143, se aceptaron las solicitudes de tres graduados (Res. del 7 de octubre de 1957, Folio 152, en listado de Res. Decanales). Desconocemos si con la misma comisión evaluadora y procedimiento, se llamó a la vez a un concurso para dos becas para alumnos con destino a la Escuela de Verano de Chile (Res. del 18/12/57, Folio 172, Listado de Res. Decanales) (Archivo FFyH, UNC).

51 Los temas seleccionados fueron: a) Corrientes y figuras literarias del Siglo de Oro español. b) Grandes etapas en la historia del problema gnoseológico. c) La decadencia del Imperio Romano: hechos e instituciones. d) Aspectos de la cultura en el Siglo de Pericles. e) Ideas e ideales del Romanticismo europeo. Res. Nro. 119 cit.

52 Res. Nro. 97 cit.

De cualquier forma, que la Universidad sostuviera económicamente los resultados de estos procesos de selección, interpretamos la ponían en un camino de internacionalización de la formación brindada y habría significado también un modo muy importante de inversión –quizá a largo plazo– que se esperaba redundara en la acumulación de más prestigio institucional vía los egresados que retornarían a su ámbito a ocupar funciones en las cátedras, que de hecho, se encontraban desprovistas de personal formado.

El prestigio académico vía los prestigiados: la construcción de un clima intelectual

Pasaremos ahora a registrar las realizaciones institucionales directamente vinculadas con lo que hemos denominado la construcción de un clima intelectual dominante en estos primeros años posperonistas, que connotaron el modo de hacer de los prestigiados: los académicos.

Recorreremos así dos prácticas que consideramos de relevancia desde esa perspectiva, y que cobraron cuerpo en ámbitos institucionales específicos: la escritura y la publicación en la Revista de la Facultad y la extensión cultural al medio, desde los Institutos de investigación.

La escritura y la publicación: para algunos, un camino de producción y acumulación de prestigio académico...

Pertenecer a un comité de redacción de revistas intelectuales como publicar en ellas no constituía por entonces una novedad en materia de acumulación de un “poder de consagración y de crítica y de un capital simbólico de notoriedad”,⁵³ individual o colectivo, además de ser lugares propicios para el debate intelectual y la construcción de un clima de intercambio y exposición pública de ideas a la crítica. Fuera del campo universitario, citábamos dos revistas de importancia producidas en Buenos Aires por el núcleo de intelectuales expulsados de la Universidad durante el peronismo, *Imago Mundi* y *Sur*. En el campo universitario, la misma academia cordobesa producía desde muy temprano su órgano de expresión singular, la *Revista de la Universidad de Córdoba*, cuya primera serie de publicaciones se remonta a principios de siglo.⁵⁴

Con el telón de fondo compartido de re-inención de la Universidad en todas las Facultades de Humanidades del país, para la Facultad de Filosofía y Humanidades local fue un paso de importancia la producción de su propio órgano de expresión, que iba a constituir un medio propicio para mostrar su singularidad reflexiva en el conjunto de Facultades de la misma Universidad.

Así, dentro de la misma reorganización departamental que analizamos en el capítulo anterior, pero con funciones muy diferentes a las de constituirse

53 Bourdieu, 1984: 106-108.

54 La primera serie de la *Revista de la Universidad* inició su publicación en agosto de 1914, bajo el Rectorado del Dr. Julio Deheza. Su primer Director fue el Dr. Enrique Martínez Paz. Entre 1935-1943, su Director fue el Dr. Alfredo Poviña y entre 1956-1958, el Dr. Ezio Masoni. La segunda serie comenzó a publicarse en 1960, siendo su Director Santiago Monserrat (*Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1973: 7-8).

como unidades de enseñanza, se creó el Departamento de Publicaciones de la Facultad.⁵⁵ Se esperaban producciones de libros, series, folletos, revistas, publicaciones en homenaje, pero fundamentalmente, artículos, notas bibliográficas, traducciones, que pudieran ayudar a llenar las páginas de la “Revista de la Facultad”, cuya organización y estructuración se encomendó a la Dirección del Departamento y de la Comisión Asesora que se institucionalizaban en esa creación. A un mes de ella, se designó como Director al Prof. Emilio Sosa López, del Departamento de Letras, futuro Vice-Decano de la Facultad,⁵⁶ quien fue impugnado en esa posición por fuertes denuncias estudiantiles, avanzados los ‘70.

Se definieron como funciones del Departamento la proyección de planes de publicaciones y ediciones, el cuidado de relaciones externas, los derechos intelectuales,⁵⁷ los trabajos y contratos de traducción. Ya en un plano interno, se aspiraba a “requerir a profesores, literatos, hombres de ciencia, investigadores, técnicos, etc”, trabajos u obras cuyo valor científico, literario, artístico o técnico debía controlarse con rigurosidad y se definían para ello los mecanismos, vinculando el Consejo Asesor y la Dirección del Departamento con el Consejo Directivo. Los Directores de Departamentos tenían un lugar, debiendo producir opinión por escrito sobre los trabajos vinculados con sus propias disciplinas o haciéndose cargo de la dirección y el cuidado de la publicación si ella se realizaba directamente desde los departamentos o los institutos. El lugar de los profesores y auxiliares de la docencia fue más acotado, pudiendo ser requeridos con contribuciones o dictámenes sobre trabajos.

La Revista de la Facultad fue un lugar dilecto para algunos profesores de la Casa, el núcleo de sus académicos que, con conciencia o sin ella, incorporó la legitimación por la escritura como un camino de acumulación de prestigio y de reconocimiento académico. Fue un lugar de expresión de voluntad de creación teórico-ensayística como de establecimiento de un modo de hacer y exponerse en la docta academia de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Pero nos llama la atención que fue también un lugar en el cual pocos profesores vinculados con la pedagogía, mas ningún pedagogo de formación originaria, desplegaron su vocación escriturística. En aquellos primeros años, podríamos pensar, el síntoma pudo haber sido un producto natural de la escasa presencia de personal formado en el área, pero la cuestión insistió más allá de esa circunstancia.⁵⁸ Sin embargo, el registro de la ausencia de la palabra

55 Res. Decano Interventor Nro. 92, 29 de agosto de 1957. Libro de Res. Decanales, Folio 128 (Archivo FFyH, UNC).

56 Res. Decano Interventor del 10 de septiembre de 1957. Según Listado de Res. Decanales Libro de Res. Decanales, Folio 137 (no se dispone de la resolución).

57 Contamos sólo con un indicio acerca de la transferencia de derechos de autor a la Facultad, que habría producido el Prof. W. Brüning de la obra “Filosofía de la finitud como reflejo de lo contemporáneo”, citada en el listado de Res. Decanales del año 1957.

58 Sin pretender abrir aquí un análisis del sentido de la publicación, de sus inclinaciones teóricas o de su proyección al medio, registramos que sobre un total de setenta artículos publicados en siete números de la revista tomados al azar del total de los publicados, sólo cinco se vinculan con alguna problemática educativa en sentido estricto. Su primer número, de marzo del ‘58, sería en nuestra interpretación un signo que perduró en el tiempo, tanto en lo que refiere al carácter de la publicación –de sesgo marcadamente filosófico-humanístico– como en relación

pedagógica en esta Revista nos propone interrogantes sobre las posiciones que ocuparon los pedagogos en el campo académico, que se expresaron en parte en el que se supone uno de los órganos –sino el principal– reproductor del prestigio académico y por ende, de la propia condición de académicos en relación con los pares de otras disciplinas.

Pero también se insinúan diferencias dentro del propio micro mundo de la Pedagogía y esto analizando la forma en que ella se hace presente en esta publicación. Así interpretamos que hubo dos modos de posicionarse en relación con las formas de entender el “ser académico”, construidas por sujetos con apuestas principales distintas, que veremos se expresaron con claridad durante los ‘60. La interpretación refiere así a la que mostraremos más adelante como una vocación por la oralidad ligada con las prácticas antes que inclinación por las prácticas escriturísticas. O al despliegue de la escritura en otros ámbitos de publicación, fuera de la academia, pertenecientes al campo editorial ligado más directamente con el mundo pedagógico, que aunque reflexivo por sus improntas filosóficas iniciáticas, estaría mucho más alejado de las reflexiones de altura de la Filosofía o las Letras.

Muy probablemente, habrían sido también razones políticas las que explicaban la ausencia de pedagogos en las publicaciones de la Facultad de Filosofía. Publicar en este ámbito ya entrando en los años ‘60 habría sido visto como un signo de adscripción a posiciones liberales –católicas o no– que fueron progresivamente impugnadas, fenómeno que también se observó como hemos ya señalado en otras instancias institucionales como el Consejo Directivo, hasta ser ambas instituciones –Revista y Consejo– separadas totalmente de las referencias académicas legítimas, fundamentalmente para las jóvenes generaciones de pedagogos que ingresaba a posiciones académicas a mediados de los ‘60.

Los Institutos, la investigación y extensión cultural al medio local

En el capítulo anterior consideramos particularmente el sentido fundacional de la creación del Instituto Saúl A. Taborda estrechamente vinculado con el desarrollo incipiente del campo disciplinario, señalando esa creación como una

con quiénes fueron los académicos autorizados, se autorizaban y legitimaron a través de ella. Publicaban entonces y lo hicieron en sucesivos números, Juan Larrea, Enrique Revol, Alberto Caturelli, Emilio Sosa López, Walter Brüning, Luis Waysmann, Juan Adolfo Vázquez, Jaime Culleré, Wagner de Reyna, María Luisa Cresta de Leguizamón, Aurelio Tanodi, Carlos Segretti, entre quienes no se observan profesores de Pedagogía. Varios de ellos publicaron también en la Revista de la Universidad, agregándose sí en ese caso a la lista, los nombres de Juan Carlos Agulla y Adelmo Montenegro. Es recién en el Nro. 6, de mayo del ‘63, en el que reconocemos publicado un artículo pedagógico, escrito por Adelmo Montenegro “Juan Mantovani, filósofo de la educación”, para luego en el ‘64, reconocerse la palabra desde la Sociología de la Educación con el artículo de Juan Carlos Agulla “La persona social” y en el Nro. 10 de mayo del ‘68, “La sociología como profesión”. El vínculo de la filosofía con la educación fue trabajado también más adelante, en el Nro. 10-11 de junio del ‘70, en que Susana Gordillo de García Astrada (entonces profesora de Filosofía de la Educación) publicaba “Destino del Logos y Educación”. En la contratapa de la revista se registran otras publicaciones de la Facultad, que prácticamente no variaron entre el Nro. 4 del año 1961 y el Nro. 10-11 de junio de 1970. Entre ellas, vuelve a insistir el lugar prácticamente vacío de la Pedagogía, siendo la única publicación específica la que se encara desde el Instituto de Pedagogía Saúl Taborda: “Saúl Taborda: La Psicología y la Pedagogía”.

entre otras. Ahora nos interesa desanudar esas otras creaciones o redefiniciones de Institutos, que las hemos reservado para este momento de nuestro desarrollo pues entendemos que son las que mejor expresan nuestro eje de análisis de las formas de construcción del prestigio académico y la generación de un clima intelectual que fue dominante en esos años re-fundacionales.

Un lugar destacado para la historiografía local, que mira tras las fronteras...

El Instituto Americanista renovaba en la instancia re-fundacional de 1956 sus enfoques y metas específicas, aunque era portador de una historia de prestigio en la Universidad y en la ciudad. Pero ese prestigio cambiaría de rumbo, social, política y teóricamente, por la vía de quien fuera designado su Director, el Dr. Ceferino Garzón Maceda.

Veamos algunas razones. El Dr. Garzón Maceda acumulaba un recorrido multifacético como estudiante, docente universitario e investigador, años de conocimiento de la vida universitaria local, como alumno del Colegio Nacional de Monserrat dependiente de la Universidad Nacional y luego graduado de la Facultad de Derecho como abogado a los 23 años, en el histórico año reformista 1918, en el que participaba como protagonista y fue uno de los firmantes de su Manifiesto Liminar. Hilo que al decir de Aníbal Arcondo –conciliario reformista en los ‘60– marcó un “...hito de compromiso del joven Garzón Maceda con la política y la vida universitaria local que luego será una constante en su vida académica”.⁵⁹ También hacia 1956 había realizado un camino docente de cerca de 20 años, en la otra escuela dependiente de la Universidad, la Superior de Comercio y en la Escuela de Ciencias Económicas, creada en el ‘40, donde enseñó en la primera cátedra de Historia Económica entre 1941 y 1946. Ese año fue dejado cesante en la Universidad, iniciando un exilio académico que atravesó todo el período de intervención peronista hasta su reincorporación en 1956.

Al delinear el perfil intelectual de Ceferino Garzón Maceda, Aníbal Arcondo pone el acento en su vinculación con los más destacados centros internacionales y latinoamericanos en materia de estudios histórico-sociales, marcando como un aporte central a la formación de sus discípulos, la tarea de actualización de producciones bibliográficas, tanto en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas como en el Instituto Americanista. Dentro de la vasta lista de producciones de investigación, autores y textos nombrados por Arcondo, reconocemos, por sus efectos posteriores en el campo de la Pedagogía, que ingresaban a través suyo las perspectivas historiográficas de Marc Bloch, Fernand Braudel, Pierre Vilar, junto con las novedades inaccesibles a las que permitía acceder por prácticas de traducción realizadas en los gabinetes existentes en las dos Facultades, Económicas y Filosofía. Ejerció su magisterio, al decir de Arcondo, en la selección y difusión de esa literatura histórica.

El trabajo de investigación de Garzón Maceda fue desarrollado en el Instituto, centrado fundamentalmente en “...problemas de la historia colonial ameri-

59 Arcondo, 1995: 5.

cana, el estudio de algunas fuentes para la historia de los precios, la constitución de una clase obrera en Córdoba, los problemas vinculados a la expansión agraria en la región pampeana y el problema del mestizaje en la región de Córdoba...”,⁶⁰ orientando prácticas de rigor historiográfico, como el artesanal trabajo de elaboración de fichas de información (más de 1300 fichas, por ejemplo, en una investigación sobre la sociedad colonial) sobre el cual fundar la crítica y la articulación de sentidos con datos que bien podrían permanecer inconexos.

Abrió el espacio del Instituto a la colaboración de estudiantes auxiliares, como fueron los casos de Oscar del Barco y Sempat Assadourian, quienes concretaron sus trabajos de licenciatura bajo su dirección. De la misma manera, desarrollaron sus investigaciones específicas Emiliano Endrek, Hilda Iparraquirre, Ofelia Pianetto, entre otros. Con excepción de Emiliano Endrek –el único entre los nombrados que tuvo un lugar como profesor de la carrera de Pedagogía– los restantes fueron luego auxiliares docentes y profesores de los Departamentos de Historia y Filosofía, cuya participación ineludiblemente fue la que ayudó a configurar la perspectiva de los sectores más críticos en la Facultad.

En esta larga lista de legítimos reconocimientos a la actividad intelectual de estudiantes y profesores de las Facultades de Ciencias Económicas y Filosofía –cuya articulación siempre promovió desde su doble pertenencia– no se registra el nombre de María “Magal” Andrés, profesora de Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía, quien como veremos, reconoce las enseñanzas del Dr. Garzón Maceda en su propia hechura intelectual.⁶¹

La organización⁶² que Garzón Maceda promovió para el Instituto habría sido una de las condiciones que posibilitó ese arduo, riguroso y prospectivo trabajo de formación.

Quizá producto de su histórico lugar en la academia –y por el peso de los historiadores en ella– la suerte de este Instituto fue de mayor reconocimiento que el de Pedagogía, que como vimos, atravesó serios problemas de institucionalización. Fue desde esa posición, un espacio de apertura de la Facultad al medio local y nacional pocos años más tarde, contribuyendo específicamente a convertirla en un lugar de prestigio en el nuevo lugar-espacio de la Ciudad Universitaria.

Filosofía y Humanidades mira al pensamiento latinoamericano...

Varias son las materias de carácter cultural incorporadas en los planes vigentes en la Facultad que se ofrecían a personas que acreditaran “debidamente cierto grado de madurez intelectual”, con títulos secundarios, universitarios o

60 Ibidem, p. 12.

61 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

62 Res. 101 cit. En sus proposiciones organizacionales, incluyó cuatro tipos de miembros en el Instituto; el personal permanente –Director perteneciente al campo de la Historia de una Facultad de la Universidad; Jefe de Investigaciones; Secretario; Investigadores y Auxiliares–; los miembros adscriptos docentes –profesores de la Facultad o de otras Facultades de disciplinas históricas–; los miembros honorarios y los correspondientes, siendo los tres últimos ad-honorem.

cuando no se contaran, con otras certificaciones de estudios incompletos y recorridos especializados, en cualquier caso, cubriendo un coloquio de admisión.⁶³

La Facultad salía al medio con materias como “Introducción a la Filosofía”, “Introducción a la Historia”, “Introducción a la Literatura”, “Historia de la Cultura I y II”, “Historia del Arte” e “Historia de la Cultura Argentina”. Pero a ellas, se agregó un curso optativo para alumnos de Filosofía o Historia que adueñaran “Filosofía de la Historia” o para los de Letras, compensando “Estética” o “Historia del Arte”, con “Teleología de la Cultura”, a cargo del Profesor Juan Larrea,⁶⁴ “...prestigioso poeta español, ex Director de la famosa revista literaria mexicana Cuadernos Americanos...”⁶⁵ que según relata María M. Andrés había llegado a Córdoba en 1956 desde Nueva York donde se encontraba gozando de una Beca de la John Simon Guggenheim Foundation y una Beca Bolinger, también por un llamado de Victor Massuh.⁶⁶

El curso de “Teleología de la Cultura” fue el articulador de una proyección cultural al medio desde la conformación de un Instituto que trascendía obviamente la capacidad de una cátedra. Nos referimos a la creación del Instituto Nuevo Mundo –cuya publicación periódica se denomina Aula Vallejo– dirigido por Juan Larrea.⁶⁷

El trabajo de Larrea significó la apertura de un espacio de desarrollo del pensamiento latinoamericano “...no totalmente comprendido entonces desde las visiones de los jóvenes marxistas...”⁶⁸ tampoco desde las del arzobispado ni desde las visiones de otros académicos legitimados, incomprensión que se expresó en un recorrido conflictivo ya en los primeros años de la década del ’60.⁶⁹ A la vez, ese espacio constituyó un lugar de anclaje para el desarrollo académico de María M. Andrés cuando inicia su ejercicio como docente de Pedagogía, además de un referente de significación personal para ella.⁷⁰

63 Res. 33 cit.

64 Res. Delegado Interventor, 25 de abril de 1957. Libro de Res. Decanales, Folio 56 (Archivo FFyH, UNC).

65 Agulla, 1997: 91 (autobiografía).

66 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. No tenemos referencias sobre el momento preciso en que Juan Larrea llegó al país y se incorporó a la FFyH.

67 No contamos hasta el momento con la fecha de creación del Instituto ni reconocemos huellas que indiquen formalización de su transformación, como la que alude H. Crespo respecto a la percepción de un pasaje del Instituto Nuevo Mundo a Aula Vallejo, como estrategia de respuesta en tiempos de fuertes impugnaciones a Juan Larrea. En las disputas político-académicas instauradas en la Facultad, Juan Larrea es uno de los incluidos en el “Libro Negro” de Filosofía al que alude H. Crespo en su entrevista y que será motivo de exposición posterior. Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina. El primer número de la publicación periódica *Aula Vallejo*, publicación del Instituto Nuevo Mundo, editado por la Dirección General de Publicidad Córdoba, RA de la UNC –y no por el Departamento de Publicaciones de la Facultad– es del primer semestre del año 1961.

68 Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina.

69 Entrevista a María M. Andrés cit. Actas de sesiones del Honorable Consejo Directivo, Año 1962-1963 (Archivo FyH, UNC).

70 Según relata María M. Andrés, en el Instituto Nuevo Mundo se hacía “Teleología de la Cultura” –denominación del Seminario–, en su perspectiva, “...la idea que la cultura está desarrollándose hacia un fin, lo mismo que sostiene Teilhard de Chardin”. Las investigaciones de Juan Larrea con las que contribuyó María M. Andrés se orientaron sobre la formación histórica del cristianismo. “Es ahí donde casi me suicido –recuerda la Profesora– porque naturalmente hablaba de los otros hijos de María, no solamente de Jesús sino de los otros, cómo se formó el cristianismo a partir de los rollos del Mar Muerto, de las luchas políticas que había en Jerusalem... todas esas

Encontramos un indicador del clima intelectual vivido y promovido en la Facultad en aquel tiempo, con proyección al medio local, nacional e internacional. Hacia mediados de 1959, la Facultad, a instancias del Instituto Nuevo Mundo, organizó un Simposium sobre “La vida, la obra y el significado de César Vallejo”⁷¹ que contó con la presencia de destacados intelectuales de Lima, Montevideo y Santiago de Chile, así como de la Universidad de Columbia de Nueva York.

Este evento condensaría en nuestra interpretación un sentido fuerte y dominante por aquellos tiempos de extensión cultural en el ámbito de la Facultad, un modo de divulgación de sus producciones-reflexiones al mundo social⁷² local. Mecanismos como el simposio, la presencia de personalidades, el reconocimiento de los representativos, habrían sido a la vez variantes que entonces abonaban la construcción de la Facultad de Filosofía y Humanidades como “la más importante de la ciudad”, versión de Juan Carlos Agulla que exponemos en páginas posteriores.

Junto con su aporte a la construcción del prestigio de la Facultad en esos primeros años re-fundacionales, la influencia del trabajo de Larrea en los sujetos involucrados con la Pedagogía es una arista que se destaca en nuestra preocupación, en el sentido de registrar uno de los caminos que siguieron las relaciones establecidas en el campo institucional, que redundaron en crecimiento-acumulaciones en el proceso de construcción de una de las versiones de académicos. La Profesora de Pedagogía María M. Andrés recuperaba la impronta latinoamericanista en visión retrospectiva al valorar los aportes de Ceferino Garzón Maceda y Juan Larrea en una posterior elección para la realización de sus estudios doctorales en Chile sobre el movimiento estudiantil latinoamericano en tiempos de la colonia. También Juan Carlos Agulla muestra un reconocimiento explícito, toda vez que destaca en la figura de “Don Juan Larrea” la motivación e impulso –“una propuesta amistosa y circunstancial”– para presentarse al concurso de una Beca Guggenheim, a la que accedió ya entrados los ‘60.⁷³

Juan Larrea, conflictivo y contradictorio, fue criticado fuertemente desde las versiones marxianas avanzados los ‘60. Quizá, en la perspectiva de relectura

historias que están en muchos libros, pero que en Córdoba... era como que las chicas se iban a confesar, que habían oído todo eso y ahí en el arzobispado le grababan todas las clases!!!”. La Teleología de la Cultura, sostiene a su vez Juan Carlos Agulla –quien también reconoce a este intelectual– constituyó un tema apasionante por “...la recurrencia erudita de Larrea a las utopías renacentistas o a las parábolas de la Biblia...”. Agulla, 1997: 91 (autobiografía).

71 Revista *Aula Vallejo*, 1961: 6. “Tres opiniones sobre un acontecimiento cultural. Simposium sobre César Vallejo”. *Meridiano*, 9 de agosto de 1959. Archivo personal Adelmo Montenegro. Se publicó una encuesta realizada por Héctor Schmucler a Adelmo Montenegro, Decano de la FFyH; Juan Larrea, Director del Instituto Nuevo Mundo y amigo personal de César Vallejo; María Cresta de Leguizamón, Directora del Instituto de Literaturas Argentina e Iberoamericana y titular de la cátedra de Literatura Hispanoamericana. También “Cuatro opiniones sobre la significación del Simposium Acerca de la Vida y Obra del Poeta Peruano C. Vallejo”. *Meridiano*, 14 de agosto de 1959. En Archivo personal Adelmo Montenegro. Alude a las opiniones de Angel Del Río, español, de la Universidad de Columbia; González Poggi, de la Universidad de Montevideo, Uruguay; Guillermo del Torre, español, radicado en Argentina; Saúl Yurkievich, Universidad del Noroeste, Argentina.

72 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

73 Agulla, 1997: 104 (autobiografía).

de la tensión modernidad-tradición que propone H. Crespo,⁷⁴ la presencia de Larrea y de su aporte constituya un núcleo de producción intelectual en la universidad que merecería ser estudiado –aunque ello excede nuestros propósitos de registro de un clima intelectual–, en el sentido de reconocer lo “moderno” en Córdoba, así como signo de esa singularidad local de cruce de caminos que históricamente ha permitido la ciudad, que mira sobre lo latinoamericano-profundo.⁷⁵

Reconocemos otras perspectivas en la forma de entender la extensión universitaria desde la Facultad. Acaso solapado en algún sentido con el Instituto Nuevo Mundo, el Instituto de Literaturas Iberoamericana y Argentina, dirigido como vimos por María Luisa Cresta de Leguizamón, también se inauguraba como el órgano de las “...revelaciones intelectuales entre los países de América y centro de investigación y estudio...”. La difusión de las literaturas promovería su afirmación en las colectividades o grupos geográficos nacionales y americanos.

Pero los objetivos plasmados en su creación iban más allá de la focalización en la investigación, la extensión universitaria a través de cursos y conferencias y la organización de una biblioteca especializada. Se abría un vínculo desde el Instituto al sistema educativo, a través de las específicas colaboraciones hacia la actividad docente de profesores de castellano y literaturas en los colegios secundarios y el contacto permanente con otras instituciones del medio, nacionales o extranjeras.

De hecho, objetivos muy similares a los acuñados para el caso del Instituto de Pedagogía Saúl A. Taborda. Tal vez no habría sido entonces secundaria la acumulación de vínculos y la construcción de preocupaciones específicas en relación con la formación de profesores y maestros, en aquellos años de Escuela Normal. Ambos Institutos también iban a compartir condiciones, como la inexistencia de presupuesto para su sostenimiento y la condición ad-honorem para sus Directores y para quienes se incorporaran como investigadores, situación que en el caso del Instituto Pedagógico –no es propósito específico indagarlo en el caso del Instituto de Literaturas– vimos fuera determinante, desde un comienzo y en el tiempo, de su labilidad institucional.

Aunque con dificultades, el conjunto de iniciativas y preocupaciones por la extensión universitaria a las que hemos aludido, rebasaban el ámbito de la Facultad y pasaron a inscribirse en un ámbito de institucionalización de esos esfuerzos para todas las Facultades de la Universidad con la creación del Consejo Coordinador de Extensión Universitaria, en el que la impronta extensionista de la “intervención” –no sólo difusión– en asuntos que exceden la academia, fue representada por la profesora Leguizamón, designada Delegada de la Facultad, a inicios del '59.⁷⁶

74 Crespo, 1999: 166-180.

75 Para un análisis de la articulación de significantes construida históricamente “interior del país-latinoamericano profundo”, “puerto de Buenos Aires-Europa”, como nodos de expresión de los “dos países” que Argentina condensa, ver Gorelik, 1999: 136-161.

76 El Rector comunicaba en nota 246-R-Expte.32723 la creación del Departamento Coordinador de Extensión Universitaria. En Res. Decanal Nro. 10, Libro de Res. Decanales, Folio 13 (Archivo FFyH, UNC). Reconstruir la política de extensión de la Universidad en ese tiempo sería objeto de una indagación específica.

Cuando insistía el cotidiano de la enseñanza

La proyectualidad re-fundacional debía incluir realizaciones específicas en relación con el quehacer cotidiano de la vida académica en la Facultad, en particular para la enseñanza de grado, función principal dadora de sentido a su existencia como Facultad.

En paralelo a las creaciones institucionales y a las nuevas regulaciones académicas, se fue ampliando la demanda de matrícula estudiantil y planteándose la necesidad de ampliar también progresivamente las condiciones humanas para sostener ese proyecto.

Ya había iniciado como hemos expuesto el proceso de incorporación de ayudantes y adscriptos, pero el problema sustantivo que debía enfrentarse era contar con profesores formados para dar cobertura a las titularidades y adjuntías en las cátedras, como una condición crítica. Si bien esto constituyó una problemática común al conjunto de Departamentos de la Facultad –la falta de profesores formados para asumir los cambios curriculares que habían tenido lugar en todas las Facultades de Filosofía y Humanidades del país– lo fue particularmente para nuestro Departamento de Pedagogía. Recordemos, María Saleme y Adelmo Montenegro, eran los dos únicos profesores designados específicamente para la carrera, además de uno o dos profesores que dictaban asignaturas psicológicas y dependían del Departamento de Psicología.

Así, para cumplir funciones en relación con los estudios pedagógicos se sumaba en aquel momento una nueva profesora, María Margarita Andrés – como inicialmente señalábamos, también tucumana y con un recorrido muy singular– que ingresaba sobre fines de 1957 a ampliar la planta docente de la que se discutía como carrera de “Pedagogía y Psicopedagogía” y a ocupar otras posiciones institucionales. También lo hacía sobre 1959 el profesor Juan Carlos Agulla, que llegaba a ocupar la novedosa cátedra de Sociología de la Educación del Plan de Estudio que finalmente se aprobó.

Anudemos entonces a esta historia institucional, algunos hilos de la trayectoria personal de la profesora, para entender a la vez algunos puntos de la red de relaciones que vimos dibujarse en los modos en que se construyó el prestigio académico, de importante significación para el núcleo fundacional de los estudios pedagógicos locales. A partir de ella, desplegaremos los que entendemos nudos de la historia de estos últimos años del período que estudiamos.

María “Magali” Andrés, una matriz de erudición pedagógico-historiográfica, moldeada en el extranjero: algunos signos de distinción

Algo más que el azar en la llegada...

Con 35 años, María Margarita Andrés – “Magali” – ingresaba a la Facultad en el cargo de Profesora Adjunta de la cátedra de Pedagogía, pues era necesario ya incorporar a profesores para dar clases en el segundo semestre de 1957, apoyando a su titular Adelmo Montenegro en las clases prácticas y en la

selección de bibliografía, tal entonces la definición de un profesor adjunto.⁷⁷ También iniciaba sus actividades en reemplazo de la Profesora María Saleme con licencia por maternidad en la cátedra de Didáctica General, entre fines de noviembre de ese año e inicios de 1958.⁷⁸

Unos meses más tarde, se hizo cargo de la designación como Ayudante Técnico Investigador,⁷⁹ junto al profesor Juan Larrea, en el que permaneció con funciones por varios años, en paralelo a su desempeño en la cátedra de Historia de la Educación y de la Pedagogía que sobre los '60, asumía por concurso y con un cargo de dedicación exclusiva.⁸⁰ Ocupó también posiciones de gestión en el Departamento de Pedagogía y en el Honorable Consejo Directivo de la Facultad.

Pero análogamente a otros profesores, ella tampoco llegó de modo directo desde aquel clima intelectual especial vivido como vimos en la Universidad de Tucumán de la que egresó con el título de Profesora en Pedagogía y Filosofía en 1947.⁸¹ Su llegada a Córdoba desde el extranjero fue producto de mediaciones, alguna no estrictamente vinculada con la actividad académica de la Facultad.

En su entonces decidido regreso a Argentina, Córdoba habría sido para ella un “lugar de paso” para saludar a un gran amigo, “Don Juan Larrea”, pero implicó ciertamente mucho más que eso. Nuevamente, nos encontramos con la mediación de sujetos en las inscripciones institucionales. La respuesta afirmativa al llamado de dos profesores tucumanos, el Profesor Raúl Piérola, Director del Departamento de Psicología y el Profesor Juan A. Vázquez, Director del de Filosofía, definió la decisión de inscribir su trayectoria como académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades cordobesa, decisión que reenvía una y otra vez a huellas de su recorrido anterior. Nos acerquemos entonces a algunos de sus episodios más relevantes, al ritmo de lo reconstruido en situación de entrevista.

Partir: una decisión compartida por algunos intelectuales en tiempos del peronismo

Algunos rasgos tempranos encontramos en la decisión de María M. Andrés⁸² para optar por la salida del país con el peronismo ya instalado en el gobierno en 1947.

La mayor de tres hermanos, provenía de un ambiente familiar “sumamente católico”, efecto en parte de lo cual como antesala de sus estudios universitarios había salido en 1941 de un colegio de monjas con el título de Maestra Normal Nacional, ya socializada como líder estudiantil en su lugar de presidente del centro de estudiantes.

77 Res. Decano Interventor Nro. 90, 27 de agosto de 1957. Libro Res. Decanales, Folio 126 (Archivo FFyH, UNC).

78 Res. Decanal Nro. 3, 4 de febrero de 1958. Libro de Res. Decanales (no se dispone folio) (Archivo FFyH, UNC).

79 Res. Decanal Nro. 31, 4 de mayo de 1958. En Legajo personal, Folio 248 (Archivo FFyH, UNC).

80 Res. 10 de diciembre de 1963. Legajo Personal, Folio 216 (Archivo FFyH, UNC).

81 Curriculum Vitae. Legajo personal, Folio 145 (Archivo FFyH, UNC).

82 El recorrido general que se describe se ha reconstruido con base en la entrevista a María Andrés, 20 de septiembre y 6 de octubre de 1999, que se complementa con datos provenientes del Legajo Personal y de otras fuentes.

Desde ese lugar, en su decir, “con el uniforme escolar típico”, articuló discursos contra el Ministro de Educación hacia 1943 y estuvo presente en días en que los caballos de la policía aplastaban a las escolares contra las rejas de la iglesia, en tiempos de incipientes enfrentamientos entre el caracterizado por ella como “golpismo nacionalista” –que abría las puertas del gobierno de Perón en 1946– y el catolicismo.

Una vez egresada de la Universidad tucumana, los avatares de su vida familiar articulados con las razones políticas la hicieron permanecer dos años en Buenos Aires y cerca de ocho fuera del país. En ese tiempo, irrumpió en parte contra su formación universitaria marcadamente teórica, abriendo otros universos de modos de pensar y múltiples experiencias de vida en contacto con la historia y mundos posibles extranjeros.

Los vínculos emergentes de su lazo matrimonial con José Luzuriaga –hijo de Lorenzo Luzuriaga– posibilitaron su ejercicio como profesora de Latín en el Instituto de Estudios Pedagógicos dirigido por Lorenzo Luzuriaga en Buenos Aires, así como su desempeño como Asesora Pedagógica de las publicaciones infantiles de la editorial Codex, también en Buenos Aires y en colaboración con Fryda Schultz de Mantovani.⁸³

Fueron esos vínculos también uno de los motivos que abrieron las puertas de un encuentro familiar intenso con León Felipe, quien en su llegada a Tucumán con sus “diatribas contra Franco” tenía un lugar de afecto en su casa paterna a pesar de sus decires a viva voz contra la iglesia y su ecuanimidad respecto del peronismo, posición que lo diferenciaba respecto de esa gran masa de intelectuales argentinos y españoles críticos, entre los que se incluía la joven profesora Andrés, que había decidido partir.

*Construyendo versiones teóricas y prácticas en el extranjero:
Pedagogía, Planeación y Comparación de sistemas educativos*

León Felipe la relacionó entonces con intelectuales venezolanos a la vez que retomó vínculos con Angel Roseblat, amigo de las ya dos familias Luzuriaga, lingüista argentino de renombre que se encontraba también en Venezuela en calidad de “medio refugiado” durante el peronismo. A través de él, María Andrés podría haber accedido a la Universidad en la que se abrían para ella las puertas del Departamento de Filosofía.

Pero su opción fue por el ingreso al Instituto Pedagógico Nacional, instituto pre-universitario en el que enseñó Lógica y Psicología General durante tres años. Aunque no plasmado en recuerdo, la muerte de Eva Perón la encontró en Venezuela, también desempeñándose como redactora de Programas Educativos del Consejo Latinoamericano de Educación –organismo mixto de la Rockefeller Foundation y el Gobierno de Venezuela– y como Secretaria Ejecutiva del Departamento de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.⁸⁴

83 Curriculum Vitae. Legajo Personal, Folio 145 (Archivo FFyH, UNC).

84 Ibidem.

Nueva York fue el lugar elegido para dar continuidad en el posgrado a sus estudios universitarios, en el marco también de una nueva relación que con los años fue marital. El deseo de proyección con un Master en Filosofía en la Universidad de Yale se abortó por razones económicas, siendo la institución sustituta la Universidad de Columbia, en el Teacher's College, en la que realizó cursos especializados como American Culture and Education y Comparative Education⁸⁵ en el marco del Master en Educación.

En la Universidad se produjo el encuentro más fuerte con versiones prácticas en educación; con la cultura americana en la que importaba "...si la cabaña del Tío Tom se había escrito antes o después de la independencia..."; con la versión de la educación comparada como "...los cuentos que te contaban los profesores de sus misiones a los países árabes...". Encuentro que contrastó con el "vuelo teórico" típico de la Universidad argentina. Encuentro con problemas concretos, en fin, que abrieron el camino que se profundizó con la experiencia que más tardíamente emprendió como consultora de la UNESCO hacia mediados de la década del '70.

En ese espacio formativo, no obstante, incorporó las ideas de Killpatrick y fundamentalmente de la filosofía, política y pedagogía de J. Dewey de "Democracia y Educación", que impactaron de manera singular sus propuestas de ampliación de perspectivas en la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Sobre todo, aportó el problema de la conformación histórica de los valores, frente al enfoque de los valores como arquetipos ideales dominante en la filosofía de los valores y la filosofía del espíritu de Spranger, Dilthey, Max Scheller, que caracterizara la propuesta académica de Adelmo Montenegro, matizada con la lectura de Saúl A. Taborda.

Historia y educación, huellas de encuentros experienciales

En la experiencia de María M. Andrés, desde su formación universitaria se empezaron a tramar los hilos de una perspectiva histórica para mirar los problemas educativos, la visión de la planeación de los sistemas educativos y la mirada comparativa, que se imponía en su andar inquisitivo por calles extranjeras.

Los últimos tres años de su permanencia en el exterior habrían sido altamente movilizantes por el encuentro con la diversidad por contraste a sus experiencias locales, en un tiempo político internacional de renovación de las posiciones geopolíticas en la distribución del poder, con la constitución del Estado de Israel.

En Nueva York, rechazando en parte el perfil formativo ofrecido por la maestría, María Andrés inició un trabajo no estrictamente profesional –aunque pedagógico en su efecto– con la Delegación Israelí ante Naciones Unidas y con la Agencia Judía para Palestina –“The Juice Agency for Palestine”–, como secretaria bilingüe. La tarea con los embajadores latinoamericanos consistió en la traducción desde el inglés ya incorporado al español, trabajando con

85 Ibidem.

documentos y explicando las posiciones que asumiría la delegación de Israel en el Consejo de Seguridad de la ONU –“en el centro del mundo”– ante diversos planteamientos relacionados con los exiliados, la posición frente al ataque de los países árabes, la educación, el agua, en ese proceso de conformación del Estado israelí.

Pero la cualidad de universitaria haría rebasar el lugar de la traducción, para acceder a la coordinación de un proyecto para la formación de institutos culturales con finalidad de difusión, organizado en los países de América Latina que acordaran con la conformación del Estado de Israel y se posicionaran en contra del genocidio acaecido en el holocausto mundial. También en el Rural Settlement Institute⁸⁶ dirigido por el Dr. Henrik Infield, realizaba Estudios sobre problemas educativos y psicológicos en las agrupaciones colectivas campesinas, con referencia especial al Kibutz israelí y al “koljotz” soviético.

Nueva York sin embargo habría significado también un encuentro temprano, sábado a sábado, de su incorporada tradición teórica en la Universidad tucumana con la palabra de Juan Larrea quien, “amistosamente”, exponía los resultados de sus investigaciones sobre la cultura latinoamericana. Relación personal y académica como vimos fundamental en la inserción de la Profesora Andrés en la vida de la Facultad cordobesa.

La aceptación de un ofrecimiento laboral en Jerusalem le abrió durante un año contactos con figuras de reconocidas posiciones en el gobierno israelí, como las de Golda Meier, Moshe Shaner, Aba Eban. Pero antes, fue un año en el que su recuerdo recupera las intensas irrupciones a su lugar de “cristiana cautiva” como la llamaran en familiaridad, cuando a diario recorría la “calle de los Profetas” en contacto con “los judíos con sus pelos largos y sus sombreros negros”, al recorrer las calles con sus cabellos descubiertos, ahí donde cubrirse era parte ineludible de las tradiciones femeninas.

Las infiltraciones fedayines en Israel así como un fuerte deseo de conocer directamente la experiencia, fueron dos razones para solicitar su traslado a un Kibutz de viñedos en las colinas de Jerusalem, también en contacto tenso con los vecinos refugiados palestinos de Jordania, que luchaban por el reconocimiento de su propio estado en esas tierras santas. Esta fue para María Andrés una oportunidad insustituible para el aprendizaje del que en su apreciación, se trató de un preventivo sistema educativo en relación con las enfermedades de las relaciones familiares. Observar y estudiar las comunidades agrícolas fue también un beneficio del apoyo conseguido de parte del gobierno israelí.

La situación económica y de los servicios en particular era precaria en ese tiempo. Pero más precaria aún habría sido la seguridad personal, cuando movilizarse para realizar sus labores en el Ministerio significaba estar expuesto al aprendizaje de la autodefensa de los ametrallamientos jordanos.

Vivir en Israel en ese como en otros momentos de su historia no constituyó una tranquila exposición al saber, aunque internarse gozando de una beca⁸⁷ en el Ulpam –escuela para jóvenes inmigrantes de diversas nacionalidades para

86 Ibidem.

87 Curriculum Vitae. Legajo Personal, Folio 144 (Archivo FFyH, UNC).

el aprendizaje del hebreo– implicara la disponibilidad de un tiempo extenso de diez horas diarias al ritmo también de la guerra del Canal de Suez que se ofrecía como telón de fondo.

En la Chipre tomada por la guerra entre griegos y turcos, del lado griego y bajo la protección del gobierno israelí, María Andrés estableció su nuevo vínculo marital bajo las condiciones de la ley inglesa, con Luis Varela, que según relata había sido presidente de la FUBA antes de la asunción del peronismo al poder en su segundo gobierno. Varela llegaba a Chipre siendo un hombre portador de “una gran estirpe argentina atrás” –bisnieto de Florencio Varela y de Carlos Calvo– plasmada en las habilidades para el buen hablar y reforzada por la oratoria en la lucha estudiantil, desde lo que se habrían configurado condiciones para las relaciones públicas. Ya en Nueva York esas condiciones se habían puesto en acto en contratos con grandes compañías norteamericanas y más tarde al regresar a Argentina sobre 1957 con la empresa Kaiser, que se había instalado en la ciudad de Córdoba en el marco del proceso de industrialización con que iniciamos la historia.

Sin la protección gubernamental israelí, los pasos los dirigieron a la Bahía de Samagusta, Chipre, elegida a instancias de un previo conocimiento de la mitología griega porque “de ahí surgió Venus en las aguas y es la más bella”. Posteriormente, decidieron partir desde Israel hacia París en condiciones económicas muy básicas, con el propósito de dar continuidad a sus estudios de filosofía con la apuesta de realizar su tesis doctoral con Jean Wahl, profesor de Metafísica de La Sorbone, sin llegar a concretarla. Sí aprovechó oportunidades, realizando en el Collège de France el curso “L'idée de nature”, bajo la dirección del Profesor Merleau Ponty, al tiempo que se abrieron para ella las puertas de la biblioteca privada para investigadores “Victor Cousin”.

La vida de “hippies avant” matizada con la solidaridad de amistades de embajadores argentinos construidas a partir de la “libertadora”, tramó luego las elecciones de formación con un recorrido por Europa que permitió el contacto vivencial intenso con la cultura occidental. Desde allí, María Andrés regresaba al país natal, a la comarca cordobesa, de paso...

El recorrido brevemente punteado de María Andrés muestra un perfil diferente a las experiencias vitales de los Profesores María Saleme y Adelmo Montenegro, que con razones semejantes desde el punto de vista político –su contemporaneidad en tiempos del peronismo y su rechazo como jóvenes intelectuales del nacionalismo dominante– trazaron un camino de realizaciones en el mismo país.

Deseo y posibilidades de acceder al extranjero, abrieron un universo de experiencias que se confrontaron en el caso de María Andrés con las versiones teóricas universalistas de la palabra de los extranjeros maestros de la Universidad de Tucumán. Su capitalización en su formación pedagógica, en la construcción de un perfil erudito como maestra formadora, de fino conocimiento de los detalles de la historia universal y su vínculo con la pedagogía, y el prestigio derivado de las certificaciones alcanzadas, la hicieron posicionarse de modo singular como profesora y como académica que ocupó lugares institucionales clave.

Así, desde el punto de vista de la constitución de los estudios pedagógicos en la Universidad de Córdoba, la Profesora María Andrés alimentó iniciáticamente desde su quehacer las cátedras de Pedagogía e Historia de la Educación. En ellas, se desplegaron –en anudamientos comprensibles desde su recorrido biográfico– las enseñanzas que abrieron el curriculum local a las perspectivas pedagógicas del pragmatismo norteamericano como enfoque filosófico de la pedagogía, a los saberes acerca de las nuevas tendencias en el planeamiento de la educación y la educación comparada, a los encuentros con la historia antigua, medieval, moderna y contemporánea de la educación y las corrientes pedagógicas.

En esos espacios académicos y con esos contenidos de enseñanza, se convirtió para muchos de los futuros pedagogos en la formadora que transmitió el gesto erudito, del detalle y la rigurosidad en la investigación.

También transmitió un modo de situarse en los asuntos académicos. Su voz como representante de los profesores en el Honorable Consejo Directivo en los primeros '60 durante el decanato de Adelmo Montenegro fue una referencia clave en el proceso de toma de decisiones de los principales asuntos académico-políticos de la Facultad. Una voz que recogía los criterios académicos como los prevaecientes, que defendió el lugar de la apertura de la Facultad hacia nuevos contextos, fue referenciada por los académicos de prestigio y también se enfrentó a los estudiantes reformistas que frenaron la expansión de la experiencia de la Teleología de la Cultura encarnada por Juan Larrea.

Más tarde, como lo precisamos en el epílogo, la veremos variar fuertemente el posicionamiento político asumido en esta primera etapa –de cierto sesgo aunque no de militancia “desarrollista”– para unirse a las corrientes más críticas en la Facultad, sin abandonar el gesto de la apuesta académica, doctorándose en la Facultad con un trabajo de investigación en el exterior y partiendo como hemos señalado a formar parte de los cuadros reconocidos internacionalmente en la UNESCO.

Retorno de lo político: la Universidad, “Laica o Libre”

Los venideros fueron meses de agitación nacional y local a raíz de problemas políticos específicamente universitarios. Se retomaban las ya acaso olvidadas circunstancias de tres años atrás de la “libertadora”, que habían permitido las acciones de renovación institucional y ampliación del claustro docente que venimos considerando. Lo político, una vez más, permeaba las fronteras de la academia...

Con el acceso a la presidencia de la nación de Arturo Frondizi –de la Unión Cívica Radical Intransigente –UCRI– el 28 de febrero de 1958, gobierno en lo económico de signo desarrollista, se produjo el que Mónica Gordillo define como un “aparente” reestablecimiento de la vida institucional del país, iniciándose una etapa caracterizada como “semidemocrática”, en el sentido que continuaban las restricciones al peronismo para participar en la vida político institucional.

Sin embargo, en el plano político sobre 1960 –y entre otras medidas– a raíz de presiones de las Fuerzas Armadas que habían sido permanentes sobre el gobierno, se puso en marcha el “Plan Conintes” (Plan de Conmoción interna del estado) que legitimaba la participación de las Fuerzas Armadas en la represión de toda manifestación subversiva lo que les permitió desplegar su acción contra el peronismo, viéndose el sector sindical muy afectado por la persecución que pesaba sobre varios de sus dirigentes. La provincia de Córdoba, gobernada por Arturo Zanichelli (Unión Cívica Radical Intransigente) desde su triunfo electoral en 1958, fue intervenida en 1960 por la supuesta amenaza de una conspiración peronista.⁸⁸

En ese marco, el horizonte universitario en particular fue altamente conflictivo y convulsionó diferentes ámbitos y sujetos de la vida político-social. Y tenía sus razones. “Laica o Libre”⁸⁹ es la disyunción que sintetiza la división de la civilidad y del campo del poder en relación con el impulso a través de la Ley Domingorena y los decretos respectivos, de la educación privada con subsidio estatal para ese sector y la creación de organismos reguladores (Superintendencia de Enseñanza Privada, Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada).⁹⁰

A dos meses de producidas las elecciones presidenciales, la FUBA saludaba la asunción de Frondizi por el retorno de los poderes constitucionales y la existencia de un régimen de libertades democráticas como un camino para la acción constructiva del movimiento estudiantil en un marco de apoyo popular. Sin embargo, las reacciones del movimiento estudiantil en relación con las políticas del gobierno se dejaron sentir poco tiempo después de ese triunfo electoral.⁹¹

Algunas razones académicas como la tendencia a la “departamentalización” fueron rechazadas por la “izquierda reformista de la UBA”, con el argumento de la imposición que implicaba el desideratum norteamericano de organización de los departamentos de investigación –avalado gubernamentalmente, sostenían– y los apoyos que este tipo de medidas tendrían a través de “subsídios filantrópicos”, tema y visión que se habría debatido e impuesto en la Asamblea Universitaria de la UBA, cuando decidía las cláusulas de sus estatutos.

En la arena político-gubernamental otro era el tema en discusión. Con el acercamiento a la Iglesia, el gobierno de Frondizi avanzaba en la reglamentación del artículo 28 de aquel decreto 6403/55 contra el cual como vimos el

88 Gordillo, 1996: 23-24; Brennan, 1996: 17-81.

89 Los significantes que se articulan en la disyunción recorren toda la bibliografía consultada y es la forma en que se expresa en la palabra de nuestros entrevistados (Puiggrós, 1996: 115).

90 Según Adriana Puiggrós, el Poder Ejecutivo producía la legislación necesaria para garantizar el “...subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario (decreto 6403/55, art. 28; decreto 12.178/60; decreto 15/64 y creación de la Superintendencia de Enseñanza Privada, 1960). El Congreso aprobó el artículo 28 de la ley 14.557/58 y el Poder Ejecutivo emitió el Decreto reglamentario 1404/59 mediante el cual se creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada...” (ibidem, p. 115). En relación con el marco de política económica desarrollista y proscriptión política en el mismo sentido que el aludido (ver p. 113).

91 La descripción que se realiza toma principalmente como fuentes los trabajos de Ceballos, 1985: 21-25 y Hurtado, 1990: 307-317. También, el relevamiento realizado del periódico local *La Voz del Interior*.

movimiento estudiantil se había expedido e implicado la renuncia de Dell'Oro Maini. Sin embargo, la presión de la Iglesia –uno de los sectores más golpeados por el ingreso del liberalismo a las universidades– se seguía sosteniendo en la búsqueda de consolidar su capacidad para otorgar títulos habilitantes.

Contra la declarada posición gubernamental favorable a la libertad de enseñanza, la dirección de la FUA decretaba el “estado de alerta”, comenzando una movilización que se extendió por todo el país. El Rector de la UBA, Risieri Frondizi, se declaraba a favor de la derogación por parte del Congreso de aquel famoso artículo 28 y las autoridades, estudiantes y docentes de las Universidades pasaban a ser acusados de perturbación del orden público y de la estabilidad del país.

En respuesta al “desorden y el caos” desatado por el reformismo universitario y su supuesta articulación con maniobras antinacionales y comunistas, se convocaba también a la movilización de miles de estudiantes sobre todo de colegios religiosos, a favor de la “enseñanza libre”.

Las acciones en defensa de la universidad nacional y de la enseñanza laica se ligó a una más amplia de defensa del patrimonio nacional y contra la política petrolera de Frondizi, lo que hizo posible retomar la unidad obrero-estudiantil sostenida por el reformismo del '18 y perdida durante el peronismo.

La ocupación de las universidades fue decidida por la FUA el 23 de septiembre,⁹² lo que implicó represión y detenciones en diferentes puntos del país. En ese marco, el clima universitario en Córdoba fue altamente convulsionado como un emergente de la división de la opinión pública en esos dos grandes bloques, “Laicos” y “Libres”.

En particular, se articularon las voces de los dos actores principales del campo universitario, estudiantes y docentes. La FUC en Córdoba realizaba un acto el 3 de octubre de 1958, en el que su presidente hacia 1918, Enrique Barros, habría fustigado la “reacción oscurantista”.⁹³ También se constituyó la Asamblea de Docentes Reformistas de la Universidad Nacional de Córdoba que se reunió el 30 de septiembre de 1958 y expresó en un comunicado contra los acontecimientos represivos⁹⁴ que habían tenido lugar en la ciudad en lucha, por la derogación del artículo 28 del decreto 6403/55 y por la sanción de una

92 *La Voz del Interior*, 24 de septiembre de 1958, p. 3. Las acciones en Córdoba fueron progresivas desde inicios de septiembre, como se refleja en el periódico local referido. “La FUC declaró el estado de alerta en la Universidad”. *La Voz del Interior*, 1 de septiembre de 1958, p. 9; “En un comunicado referido a la enseñanza, la FUC se pronuncia por las Universidades estatales”. *La Voz del Interior*, 3 de septiembre de 1958, p. 8. “Un acto en defensa de la enseñanza laica y la universidad estatal se llevará a cabo esta tarde” (organizado por la FUC). *La Voz del Interior*, 11 de septiembre de 1958, p. 7; “La FUC inicia una lucha decisiva en defensa de la cultura nacional”. *La Voz del Interior*, 14 de septiembre de 1958, p. 7; “Hoy se cumplirá el paro dispuesto por la FUA y ratificado por las asambleas estudiantiles”. *La Voz del Interior*, 19 de septiembre de 1958, p. 7; “Fue absoluto el paro de actividades en la Universidad. Una multitud asistió por la tarde al acto organizado por la FUC”. *La Voz del Interior*, 20 de septiembre de 1958, p. 7; “La imponente manifestación de ayer”. *La Voz del Interior*, 26 de septiembre de 1958, p. 7; “Los estudiantes reformistas tomaron la Universidad”. *Ibidem*, p. 10.

93 “Imponente resultó la concentración y manifestación que llevó a cabo ayer la FUC. *La Voz del Interior*, 4 de octubre de 1958, p. 6.

94 “La FUC dio un comunicado sobre los últimos sucesos”. *La Voz del Interior*, 28 de septiembre de 1958, p. 6.

ley universitaria inspirada en los principios reformistas. Entre los firmantes, encontramos a los ya nombrados profesores que conducían en diversos planos la Facultad, como Ceferino Garzón Maceda, Tomás Fulgueira, María L. Cresta de Leguizamón, Prof. Leguizamón, Santiago Monserrat, Adelmo R. Montenegro.⁹⁵

La declaración de este núcleo docente ratificaba su adhesión a los “...principios de la Reforma Universitaria que desde su hora inicial luchó contra la enseñanza dogmática y privilegiada en todos los grados de la educación nacional...”, al tiempo que se oponía a la Universidad privada en el país.

Aunque unificados en la coyuntura en torno de la defensa de la Universidad Pública, para los actores universitarios de distintas generaciones fueron diferentes los significados de la lucha “Laica o Libre”.

Para quienes atravesaron la exclusión de la Universidad durante el peronismo, esta disputa los encontraba como los académicos elegidos en el proceso de reconstrucción universitaria y la “lucha” habría significado reivindicar su propia historia de retorno a los claustros universitarios, historia de recuperación de su identidad como académicos. Sin embargo, las variaciones en sus posiciones respecto de las políticas gubernamentales es más que evidente. En ese 1958, los reformistas luchaban en defensa de la Universidad Pública, siendo que en 1955 apoyaron inicialmente a la “Revolución Libertadora” cuya política universitaria implicó la recuperación de la autonomía pero a la vez abrió el camino de la privatización de las Universidades a través del artículo 28 de la Ley 6403/55. Probablemente, la reacción reformista en aquel 1955 se explique por pero también más allá de los principios de una ideología formal. Así, en el apoyo a la política de los “libertadores”, se habrían jugado “estructuras de sentimiento”,⁹⁶ concepto que puede referirse en este caso al modo en que los docentes universitarios internalizaron su propia exclusión de la Universidad en el pasado peronista, ante lo que no podían ser pasivos.

Para las nuevas generaciones que se encontraban en ese 1958, años más, años menos, en los últimos escalones de la escuela secundaria o en el inicio de los estudios universitarios, la inclusión en la lucha “Laica o Libre” habría sido probablemente experimentada como el espacio iniciático de construcción de una identidad política, como el primer contacto con el mundo de la política. Así, hacerse reformista en la Universidad fue para muchos jóvenes una de las vías que condujo hacia la izquierda, como lo refieren Carlos Altamirano o Emilio De Ipola⁹⁷ respecto de sus propias historias de iniciación política. Como lo veremos en el capítulo siguiente, ésta también habría sido una puerta de entrada para varios estudiantes que hacia 1959 ingresaban a la Facultad de Filosofía local a diferentes carreras como alumnos de primer año o ya como

95 “Los Docentes Reformistas de la Universidad Dieron un Comunicado”. *La Voz del Interior*, 1 de octubre de 1958, p. 5. Firman el Comunicado, entre los sesenta y seis firmantes, profesores de Filosofía, Derecho, Ciencias Químicas y Arquitectura. Además de los citados, Luis A. Rébora, Eduardo H. Staricco, Benjamín Elkin, Aníbal A. Sanguinetti.

96 James, 1990: 139-143. James retoma de R. Williams el concepto de “estructuras de sentimiento” y lo utiliza para aludir a los procesos subjetivos de conformación de la resistencia peronista, rechazados por el movimiento “libertador”, procesos que no responden estrictamente a una ideología formal.

97 Trimboli, 1998: 13-41 (entrevista a Carlos Altamirano) y 147-179 (entrevista a Emilio de Ipola).

ayudantes de cátedras, y que mostraron su adscripción política de izquierda en los '60, llegando algunos de ellos a ser separados de sus cargos hacia 1966.⁹⁸ También se oyen voces dentro de esta generación para quienes la más clara iniciación política en la izquierda iba a definirse recién en ese año 1966, con el golpe de Onganía.⁹⁹

El posicionamiento en alguno de los dos polos de la disyunción “Laica o Libre” tuvo consecuencias de mucha importancia. La lucha establecida por el reformismo y los sectores de apoyo no llegó al fin deseado. Las que se refieren como maniobras parlamentarias, determinaron la sanción del denominado artículo 28 bis, elaborado por Domingorena, con acuerdo eclesiástico y contra varias legislaturas provinciales, incluida la de Córdoba, abriéndose con ello el camino de las Universidades Privadas. Las consecuencias en el movimiento estudiantil fueron, en la versión de Ceballos, la consolidación de su organización, pero a su vez la de las corrientes anti-reformistas, partidarias de la Universidad Libre, “cristalizándose una división fundamental” que hizo crecer las posiciones “apolíticas” que inscribirían al reformismo como un foco de su lucha, bajo slogans de anticomunismo.¹⁰⁰

Matices institucionales en el lugar de “la armonía y la luz”..

Mientras como lo hemos narrado en detalle, se reconquistaba la autonomía universitaria, se construía el prestigio vía las publicaciones y la creación y puesta en funcionamiento de los Institutos, se cambiaba el Plan de Estudio para Pedagogía, iban ingresando nuevos profesores y estallaba una vez más el conflicto político en la Universidad, en el cotidiano institucional se observaban situaciones muy variadas, desde las más nimias –que harían el contrapunto a “la armonía y la luz” del traslado a la Ciudad Universitaria– hasta aquellas que insistían en la voluntad político-académica de posicionar a la Facultad como lugar prestigioso, pasando por las implicancias subjetivas de ese traslado, que tampoco fueron homogéneas.

Para María Saleme,¹⁰¹ la llegada a la Ciudad Universitaria significó un cambio de suma importancia que tallaba desde el espacio físico-geográfico sobre las formas de relacionamiento. Entonces no fue sólo cambio porque se dejaba atrás la ya ruidosa calle céntrica para dar lugar a un “...espacio para poder caminar, pensar, más silencio...” , imagen que acaso reenviaría a las tempranas pláticas socráticas en proximidades del cerro tucumano. Sino porque “...se empezaron a dar las relaciones de otra manera. Las relaciones eran de pabellón a pabellón,

98 Aludimos a estudiantes que ingresaban a Pedagogía, como Justa Ezpeleta y Alicia Carranza. En relación con los ayudantes de otras carreras designados en 1959, se hace referencia a Laura Devetach, que ingresaba por concurso como ayudante a la cátedra Introducción a la Literatura; Gustavo Roldán, que ingresaba en esas condiciones en la cátedra Literatura Hispanoamericana; Héctor Schmucler, en Literatura Argentina; Norma S. Horenstein, en Introducción a la Filosofía. Res. Decanal Nro. 23, 19 de mayo de 1959. Libro de Res. decanales, Folio 29 (Archivo FFyH, UNC).

99 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

100 Ceballos, 1985: 23.

101 Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina.

vos tenías que correr media cuadra, una cuadra, dos cuadras, para hablar con el fulano y allá tenías que abrir una puerta y ya estabas... ”.

A ello se habían agregado avatares vinculares no atribuibles estrictamente al pasaje al “espacio de la luz”, para llegar a anunciarse como “problemas de relaciones humanas muy fuertes”, en un marco donde muchos “fuereños” comenzaban a llegar a la Facultad, como habría sido el caso de la figura internacional de Jorge Luis Borges, llegada que cambiaba en gran medida las cosas “...en una Facultad muy provinciana como era la nuestra, donde toda la gente se conocía... ”.

A pesar de esas diferencias que nos hacen retomar la idea de la gran heterogeneidad en los aparentemente unificados primeros años posperonistas, la Facultad no dejaba de tener una presencia hacia afuera desde su política de construcción del prestigio, que la mostraba con una vocación de trascendencia, acuñada desde siempre por la Universidad local.¹⁰²

Con esa impronta, el año 1959 se cerraba para la academia cordobesa de Filosofía en el Pabellón Residencial con un acto de unificación de criterios entre Decanos, en la denominada “Primera Reunión de Decanos de las Facultades de Humanidades del país”.¹⁰³

Las recomendaciones aprobadas sintetizaron el ideario que supuso desde 1955 la renovación de las Universidades Nacionales, en el caso de Filosofía y Humanidades a través de muy diversas acciones en varios planos: la inclusión de cursos introductorios a la Filosofía en todas las carreras; el cuidado de la seriedad en la convocatoria a los concursos y el reconocimiento de los miembros de los tribunales con licencias en sus lugares de trabajo; el intercambio e incluso la contratación conjunta de profesores argentinos y extranjeros acrecentando así los vínculos entre facultades y ayudando a resolver los problemas derivados de su actividad docente; la solicitud a los Rectores de las Universidades de apoyo ante el Consejo de Investigaciones para que reconociera la investigación en el campo de las Humanidades ampliando los programas o incluso valorando la posibilidad de creación de un organismo especial que le diera el lugar que sí tenían las Ciencias Naturales; la intensificación de la perspectiva humanística en tiempos de predominio de la ciencia y la técnica, buscando un equilibrio entre ellas; el mantenimiento de los niveles de exigencia en los concursos para la provisión de cátedras que exige el esfuerzo de jerarquización de los estudios universitarios.

102 Como en el caso del Simposium sobre Vallejo, se desplegaron diferentes actividades culturales de relevancia. Entre otros, en julio de 1959 en el Pabellón España de la Ciudad Universitaria se inauguraban las Primeras Jornadas de Archiveros de la Argentina, organizadas por el Instituto de Estudios Americanistas a cargo del Dr. Ceferino Garzón Maceda, vocación de trascendencia situada en un horizonte latinoamericano, de recuperación del pasado histórico y de renovación de perspectivas metodológicas a la luz del desarrollo de la historiografía. “Quedaron Inauguradas Ayer las Primeras Jornadas de Archiveros de la Argentina”. *La Voz del Interior*, 16 de julio de 1959. Archivo personal Adelmo Montenegro. Presidió el acto el Dr. Orgaz. Oradores: Adelmo Montenegro, Decano de la FFyH, Dr. Ceferino Garzón Maceda, Director del Instituto Latinoamericanista; Dr. Roberto Etcheparaborda, en nombre de las delegaciones extranjeras.

103 “Se reúnen en esta los Decanos de las Facultades de Filosofía y Letras de Universidades Nacionales”. *La Voz del Interior*, 31 de octubre de 1959; “Los Decanos de las Facultades de Humanidades del país han tomado resoluciones en su reunión de ayer”, 1 de noviembre de 1959; “Finalizaron las deliberaciones de los Decanos de Humanidades”, 3 de noviembre de 1959. Los diarios Córdoba, Los Principios y Meridiano registraron también día a día el evento.

Los Decanos acordaron también “...dirigirse al Ministro de Educación de la Nación y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, para solicitar se intensifiquen las gestiones y se provean los medios eficaces a fin de repatriar a los profesores argentinos de reputación conocida que emigraron durante el régimen depuesto y no han podido aún reintegrarse a la actividad universitaria del país”.

Política en su esencia, esa conclusión nos permite explicar por qué a este encuentro se lo nombró como el “primero” en su presentación en los medios de difusión locales, cuando como hemos visto se concretaron dos reuniones de Decanos en tiempos del peronismo y una al iniciar la intervención de las Universidades a fines de 1955.

Sería tal vez ésta una expresión más de una herida no curada todavía y que venía a saldarse con el olvido y el acto de re-inauguración de la historia de los vínculos entre las Facultades de Filosofía del país.

Probablemente fueron varios los académicos que retornaron al país desde entonces, pero de singular importancia fue el regreso del ya “Doctor” Juan Carlos Agulla (hijo), profesor también fundacional en la enseñanza de la carrera ya denominada de “Pedagogía y Psicopedagogía” y que como María Andrés, había elegido el camino extranjero prácticamente diez años atrás.

Moldeamiento español-alemán a la formación filo-sociológica del Derecho local

El recorrido de la trayectoria de Juan Carlos Agulla –que ingresó como uno de los profesores fundacionales de la Pedagogía local más tardíamente que María Saleme, Adelmo Montenegro y María Andrés– fue singular en muchas de sus facetas. Incidió ulteriormente en la transmisión de un gesto que en nuestra interpretación sintetiza posición social y una manera de entender el trabajo académico: el gesto de la distinción y el prestigio por la vía de la acumulación de experiencias y credenciales en espacios académicos legitimados y de la conformación del académico que se juzga a sí mismo como independiente de los intereses y movimientos político-ideológicos, el tipo académico puro, al servicio de la Universidad, con espíritu universalista, y no de algunos de sus sectores particulares.

En un marco de relaciones explicables socialmente, se posicionó entre los principales distinguidos en la Facultad de Filosofía local, ocupando cargos de gestión en el Honorable Consejo Académico, por varios años en el Departamento de Pedagogía, y también proyectándose a otras instancias universitarias como la Facultad de Derecho. El Dr. Agulla abrió carriles de formación a los futuros graduados en Pedagogía que reprodujeron en versión local el gesto de valorar el posgrado y mirar al extranjero como garantes de formación del académico e investigador.

Aunque impugnado en los conflictivos años ‘70 por la generación que ingresa a fines de los ‘50 y más fuertemente, por la generación más joven que lo hace a fines de los ‘60, marcó la formación sociológico-empírica de los estudios pedagógicos y direccionó los recorridos ulteriores de varios de los sujetos en

formación, algunos de los cuales también optaron por la continuidad formativa en el extranjero, influidos en parte por su gesto o bajo su orientación.

Llegar y sentirse parte: Filosofía, el nuevo lugar de prestigio en la cultura cordobesa

El Dr. Juan Carlos Agulla, que llegaba al espacio de la Ciudad Universitaria en 1959 a través del concurso en la cátedra de Sociología de la Educación¹⁰⁴ a los 31 años y “con la pedantería de un tipo que viene de afuera con su doctorado”,¹⁰⁵ sostiene que el movimiento a ese lugar fue un signo de un movimiento en los lugares de prestigio hasta entonces alcanzados por las unidades que conformaban la Casa de Trejo.

En su apreciación de hoy, pasado el tiempo “vengativo” de 1955 –que suele ser la característica de esos procesos políticos e ideológicos– los concursos de 1959 permitieron el encuentro de un núcleo de gente “que ha sido uno de los lujos que ha tenido Córdoba” hasta el Cordobazo, incluyendo en su listado a varios Profesores designados en 1956:

“...figuras como Mondolfo, como Rex González, como Pérez Amuchástegui, como Waisman, como Garzón Maceda, como Segretti, como Prieto, como Raggio, como Revol, como Sosa López, como Brünning, como Caturelli, al margen de cualquier posición que tenga...al margen de todas las otras cosas, era una Facultad, verdaderamente, lo más importante es que dominó a Córdoba, le quitó el privilegio, le quitó la prioridad a la Facultad de Derecho... que por tradición, por lo que sea, era “la” cultura cordobesa... Juan Larrea, por ejemplo, la Escuela de Artes con Bulgueroni, Rojo que crea la Escuela de Teatro hasta traerlo a Grotovsky, traer las grandes figuras creadoras del teatro moderno y en parte la Facultad de Arquitectura... se copó la Universidad y la Facultad de Derecho, los Doctores de la Facultad de Derecho perdieron el poder... aparecen novedades muy grandes que Córdoba no tenía, primero aparece la Facultad de Psicología... lo único que tenía un poquito de tradición era Filosofía, Historia, porque existía el viejo Instituto, que era de la vieja Facultad! Que era el estudio de Humanidades, que de alguna manera dependía del Rectorado...en el campo educativo estaba quizá la tradición de Saúl Taborda, mantenida a través de Montenegro, de Monserrat, de Fulgueira que eran...sus alumnos, que se mantuvieron y que tomaron la Facultad en el ‘55...”¹⁰⁶

La Facultad entonces habría ganado prestigio en la ciudad por reunir en una síntesis a un grupo de académicos de alto nivel y reconocimiento intelectual y de pertenencia social “tradicional”. Grupo formado por gente de “apellido” que como el propio, Agulla, pertenecía a la “vieja clase tradicional de Córdoba” con una historia intelectual, social y política destacada, y denunciada por el

104 Profesor encargado interino de Sociología de la Educación desde el 1 de agosto de 1959 al 15 de diciembre de 1959. Posteriormente, desde el 16 de diciembre de 1959 hasta el 16 de julio de 1961 y desde el 17 de julio de 1961 al 10 de diciembre de 1966, designado por Concurso. Desde esa última fecha, se estableció una prórroga por cinco años. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

105 Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

106 *Ibidem*.

mismo Agulla en términos de “eclipse de una aristocracia” en relación con los nuevos sectores emergentes. Salvando las distancias, la misma clase alta que en la Córdoba liberal en tiempos de la Reforma Universitaria de 1918 había peleado contra los beatos cordobeses, liberales de clase alta encarnados en figuras como Deodoro Roca, y tres familiares del Dr. Juan Carlos Agulla (hijo), Enrique Barros, Horacio Valdez y Garzón Agulla.¹⁰⁷

Pero esa razón del prestigio se asociaba para Agulla al acto político de “tomar” la Ciudad Universitaria, de “tomar” aquellos cuatro pabellones que formaban el “páramo” de entonces y que había que ocupar efectivamente. Apropiarse del espacio sería un signo del poder emergente, mirando no hacia adentro, sino hacia la Universidad en su conjunto, en términos de la posición ganada por la Facultad de Filosofía respecto a la de Derecho.

En el caso del Dr. Agulla, pertenecer en estos años a “Filosofía” habría constituido una investidura especial, que trascendía los estrechos límites del Departamento de Pedagogía que como hemos señalado, también dirigió. Aunque se mostró en años posteriores cómo este “ser parte de” implicó en su caso la doble pertenencia a Filosofía y por origen de su formación, a la Facultad de Derecho local, a través de su categoría docente de tiempo completo, quizá una condición que moldeó un modo más cosmopolita de ubicación en los claustros de la Universidad como conjunto social y cultural de relevancia.

De origen distinguido y liberal-progresista: gestando inquietudes sociológicas... y el éxodo

Juan Carlos Agulla (hijo), cordobés, unos años más joven que los otros tres profesores de Pedagogía, había nacido el 12 de enero de 1928, en el marco de una familia que, auto define, pertenecía a los sectores de la aristocracia cordobesa, de “condición de señorito patricio –con ancestro de la conquista, de la Independencia o de la Organización Nacional”,¹⁰⁸ de raigambre liberal. Su padre como lo apuntáramos en páginas precedentes, políticamente adscripto al Partido Demócrata, liberal que caracteriza con “una apertura increíble”, había ocupado posiciones políticas de relevancia en la ciudad.

A su lado había incorporado tempranamente el liberalismo “progresista, no conservador”, que haría posible por ejemplo –y entre los que suponemos muchos otros indicios no expuestos en situación de entrevista¹⁰⁹– que a sus ocho años siguiera en un mapa la Guerra Civil española desde la perspectiva “republicana” de la que traía noticias el diario La Nación, “de los corresponsales de la parte republicana” y que más tarde se expresó como impronta en su

107 Liliana Aguiar realiza un estudio en el que pone de relieve la pertenencia a la aristocracia cordobesa de los destacados reformistas de 1918. Caracteriza al reformismo como un desprendimiento generacional de la élite aristocrática cordobesa, de signo ideológico tampoco homogéneo internamente. Esto mostraría en un caso la autonomía relativa de la producción intelectual en relación con la posición social, pero siempre en su juego con el campo del poder (Aguiar, 1994: 141-150).

108 Agulla, 1997: 17 (autobiografía).

109 Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

permanencia en España y habría incidido hoy en reforzar la autopercepción de ser expresión de “un ideal liberal que parece que venía genéticamente”.

El profesor Agulla había entrado en una temprana relación de aprendizaje con el entonces joven Adelmo Montenegro, construida en momentos de su inclusión como periodista en el diario *El País* a instancias de su padre, y que dejara como huella un especial y duradero aprecio.¹¹⁰

Pero la educación sistemática para la realización de sus estudios secundarios tuvo lugar a través del Plan Humanista del Colegio Nacional de Monserrat –anexo a la Universidad Nacional– colegio elegido por la tradición aristocrática doctoral cordobesa por ese entonces¹¹¹ desde el cual –y de manera que suponemos vivenciada como “natural”– pasó a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, egresando con el título de abogado a los 21 años.

En ese ámbito académico, estando en segundo año, también fue partícipe de la huelga de 1946 en la Universidad. En su recuerdo, esa fue ocasión para el despliegue de estrategias de sobrevivencia aprendidas en tiempos del Monserrat, por las que sabían “escapar por los techos” cuando la policía entraba a caballo y golpeaba “a diestra y siniestra” con palos a los estudiantes. También, el tiempo en que “17 de 25 profesores de la Facultad de Derecho” eran echados y encarcelados, de los que fueron representativos Raúl Orgaz, Arturo Orgaz y Mauricio Yadarola.

Sus “inquietudes sociológicas”¹¹² que más tarde articularon sus estudios y desempeño profesional despertaron tanto en el Colegio de Monserrat como en la Facultad de Derecho. También el Colegio de Monserrat habría incidido particularmente en la conformación de una admiración por las humanidades y la historia que confluyeron en un interés especial por Alemania¹¹³ y un acercamiento juvenil a la literatura española.

El golpe de estado de 1943 implicó la “marginación” de su padre “de la vida política activa”, que desplazó a la familia Agulla a Buenos Aires, “casi como emigrados”. La muerte de su padre en 1945 marcó también el carácter “doloroso” de esa segunda mitad de los años cuarenta. Durante dos años aproximadamente, vivió en la casa de un tío en Córdoba, profesor de pediatría de la Universidad Nacional, que había realizado sus estudios en Berlín en tiempos de la Segunda Guerra, encuentro también juvenil con la cultura alemana y de “la lujuria entusiasta de los años triunfantes del régimen nacional-socialista”.¹¹⁴

110 Según refiere en la entrevista, en aquella época, teniendo alrededor de quince años, su padre lo llevaba a Adelmo Montenegro a su casa “a conversar” de aquellas “cosas que sabía” y que obviamente superaban los saberes de su adolescencia, fuera de todo prejuicio social y como era más o menos típico. Ver también presentación de la trayectoria del Dr. Agulla realizada por Marta Teobaldo –pedagoga, que ingresaba sobre 1959 a estudiar Pedagogía en la UNC– publicada en el documento *XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Escuelas de Ciencias de la Educación*, Esc. de Ciencias de la Educación, FFyH; Córdoba, mayo de 1997, p. 26.

111 En 1927 se institucionalizó el Plan Humanista. Los profesores del Colegio, a la vez profesores de la Facultad de Derecho, tuvieron una participación fundamental en el proceso de creación de la Facultad de Filosofía, como lo hemos mencionado al iniciar esta historia.

112 Agulla, 1997: 20 (autobiografía).

113 *Ibidem*, p. 26.

114 *Ibidem*, p. 26.

Decidía por entonces el que denomina “el éxodo”¹¹⁵ de la que define como “...una Universidad maltratada por la improvisación, el dogmatismo, la arbitrariedad y la ideologización de sus estudios”, movilizad por las “ganas de viajar (pero sobre todo, de salir de la Argentina de Perón)”. Una beca por un año otorgada para la realización de estudios en Madrid por el Instituto de Cultura Hispánica de España, obtenida por la mediación de la relación entre el Agregado Cultural de la Embajada de España –Dr. Pedro Ara– y su padre y un crédito bancario “concedido por amistad” hicieron posible sostener la iniciativa que se prolongó por cerca de 10 años, motivo por el cual fue dejado cesante “por abandono de cargo” en el puesto “de pinche” que tenía en el Juzgado Federal, medida reforzada en su entender por su antiperonismo declarado.

Derecho, filosofía, sociología...y tertulias culturales, en la España de Franco

“La España de Franco no era el marco más adecuado para defender un ‘liberalismo progresista’ como el de la Reforma” son las palabras síntesis del que describe como agotamiento de las discusiones políticas que habría sostenido por entonces en el “Guadalupe” –el Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe– donde vivía con estudiantes españoles también becados y aprendía el significado de lo hispanoamericano y de la compleja mezcla nacional producto de la inmigración. En su percepción, su “clara posición liberal y progresista” se habría enfrentado a “rechazos” en algunas oportunidades, por “...pretender introducir en España, descarada y alegremente, casi como de contrabando, al liberalismo por el Atlántico, a pesar de la resistencia histórica de más de cien años por evitarlo por los Pirineos...”. Rechazos a pesar también de que el tiempo de su radicación en Madrid coincidió con la época más blanda de Franco en el poder que habría permitido un diálogo abierto con distintas perspectivas.¹¹⁶

Realizó allí estudios de Doctorado en la Facultad de Derecho de la Universidad Central y del Instituto de Estudios Políticos¹¹⁷ con una tesis sobre sociología; estudios de posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, al tiempo que asistía a los cursos privados de filosofía de “don Xavier Zubiri”; también facilitado por una beca de estudios, donde adquirió “una de las experiencias intelectuales más ricas y sólidas” a través de los cursos sobre “Cuerpo y Alma”, “Filosofía Primera” y “La Libertad Humana”, entre 1950 y 1953.

En su decir, aunque su maestro “Zubiri era un católico convencido”, él empezaba por entonces a perder “el sentimiento religioso de la vida, adquirido por tradición familiar y, sobre todo, a perder el sentido del pecado frente al no cumplimiento de la ley”.¹¹⁸ Pero a su vez, ese fue el ámbito de surgimiento de su interés por la antropología, el comportamiento humano, la valoración de la

115 Ibidem, p. 15.

116 En su análisis, cierto clima de apertura que duraría un año y medio, habría posibilitado la novedad política y cultural de salir del dogmatismo y el autoritarismo, a través de las figuras rectoras del Ministerio de Educación –Joaquín Ruiz-Giménez– y de las Universidades de Madrid –Pedro Lain Entralgo–, Salamanca –Antonio Tobar– y Granada –Sánchez Agesta–. Profundizar en la cuestión demandaría cruzar esta interpretación con otras versiones.

117 Ibidem, p. 18.

118 Ibidem, p. 19.

filosofía para reconocer lo esencial, de la historia “para ubicarme en un mundo con sentido” y de las ciencias naturales. En conjunto, habría sido una formación de la que hoy reconoce como efecto haberse movido hacia “un agnosticismo muy racional”.¹¹⁹ Fue el tiempo del estudio de “...los clásicos de las Ciencias Sociales: Maquiavelo, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau...”, además de las ideas de Ernest Cassirer, Wilhelm Dilthey, entre otros.

También Madrid representó el espacio de reencuentro con los clásicos de la literatura española, la literatura mística y picaresca, los poetas, a quienes se había acercado en sus estudios humanísticos en el Monserrat. Con algunos escritores más jóvenes, tomaba por entonces contacto personal en espacios sociales, tertulias y bares que reunieran a españoles con otros latinoamericanos. Los museos, las conferencias, los viajes fueron otras formas de encuentro con el “código” que se aprende en el “...ritual de todo primer viaje a Europa: de aquello que nos enseñan los viajes: lo distinto, lo exótico, lo extraño, lo histórico y, porqué no decirlo, lo bello”.¹²⁰

Sociología y pedagogía con horizonte filosófico en la Alemania de posguerra: una instancia de acumulación de relaciones sociales de prestigio

En junio de 1953 emprendió su viaje a Alemania –en tiempos de su reconstrucción, del “milagro de posguerra”– mediado por aquella antigua influencia adolescente y las palabras de quien fuera su director de tesis en Madrid –Enrique Gómez Arboleya– que indicaban que “sin alemán no se puede saber sociología”. Aprender alemán entonces fue una meta de estudios y viaje al concluir la tesis en España, al tiempo que la “Argentina peronista” siguió siendo “pretexto” para retrasar el regreso al país.

Dada la ausencia de financiamiento a través de alguna beca de estudios, una vaga promesa de apoyo económico de un profesor alemán a quien había conocido en un curso en España y una decisión compartida con un amigo, Munich constituyó para el Dr. Agulla un espacio simultáneo de búsqueda de opciones para el sostenimiento económico –a través de trabajos inestables y “en negro” en múltiples áreas vinculadas con los servicios, en la construcción, en el mundo cinematográfico como “extra”, en el de las traducciones y escritura de notas para diversas revistas, como guía de turismo con extranjeros de habla hispana–; de aprendizaje de la lengua y desarrollo de estudios sistemáticos –de ocho semestres de duración, con cuatro cursos de filosofía, dos de sociología y dos de pedagogía– en la Facultad de Filosofía de la Universidad humboldtiana de larga tradición humanista que brindaba una pequeña ayuda económica a los estudiantes extranjeros inscriptos.

Las dificultades con el idioma durante los dos primeros años implicaron un aprovechamiento limitado de las clases formales, en los cursos de Aloys Dempf y Aloys Wenzl en Filosofía, Phillip Lersh en Psicología, Arnold Metzger en Derecho, Michael Schmaus en Teología, Romano Guardini en Ética y Alfred

119 Ibidem, pp. 19 y 20.

120 Ibidem, p. 23.

Von Martin en Sociología, además de clases de Privat-Dozenten dictadas por jóvenes profesores que habían participado en la guerra sobre Historia de las Ideas Sociales, Sociología de la Cultura, Metafísica –con acento en los clásicos griegos y en Kant– el idealismo alemán o la fenomenología, desde los que se abrían a la lectura en profundidad Hegel y Kant, Heidegger y Nietzsche y Shoppenhauer.

Compartió un curso dictado por Ortega y Gasset a fines de 1953 que fue clave para mantener encuentros informales con el filósofo en tertulias en bares con su “respeto al saber, al conocimiento y a la gracia expositiva” y uno de los “estimulantes” para dar continuidad a sus estudios de Filosofía en Alemania –contra la insistente duda del regreso– y estudiar la obra sociológica de Max Weber: para Ortega, la filosofía y la historia eran centrales para entender “la profunda temática sociológica” y los dos hombres más finos que había producido Alemania en el siglo habían sido George Simmel y Max Weber.

Sobre inicios de 1955 realizaba los seminarios más comprometidos en relación con su elección. Al primer seminario con Alfred Von Martin, continuaron otros sobre el Idealismo, con Schelling; sobre Filosofía de la Historia, con Deku; sobre El espacio y la materia, con H. Conrad-Mertius y sobre Historia de la Filosofía Fenomenológica, con Metzger, aunque fue el seminario a fines de ese año e inicios de 1956 sobre el Idealismo Alemán, realizado con Aloys Dempf el que se iba a relacionar con la línea elegida para el trabajo de tesis, adoptándolo a él como su maestro y director: el interés por la sociología y la figura de Max Weber, reforzando la hipótesis de una base antropológica existencialista en Max Weber, punto de partida que había recogido del planteamiento de Karl Jaspers. A partir de entonces sucedieron otros seminarios y monografías de relevancia, tanto de Sociología como de Pedagogía.

También habría aprovechado oportunidades asistiendo a conferencias o cursos con figuras destacadas de la filosofía alemana, como Martin Heidegger, en que reflexionaban sobre la tecnología en la cultura occidental, otra de Alfred Weber; u oportunidades de encuentros personales, como es el caso de Zubiri.

Von Martin, viejo profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, alumno de Jakob Burkhardt y Max Weber, especialista en Sociología de la cultura y del arte, fundamentalmente italianos, socialista que había atravesado varios años en un campo de concentración, amigo y admirador de Alfred Weber sobre quien también dictó un seminario, es reconocido por el Dr. Agulla como una figura central en su formación en Alemania, con quien compartiría seminarios “privatísimos” junto con otros compañeros, realizados en su ámbito privado. Su abandono de la cátedra y su sustitución por un profesor norteamericano, Erich Francis, implicaron su primer acercamiento a la sociología empírica norteamericana, que posteriormente iba a profundizar.

De la misma manera rescata la figura formativa de Dempf, director de tesis, profundo conocedor de Max Weber a quien consideraba una de las personas más trascendentes de comienzos de siglo “especialmente por su posición liberal, nacional y democrática”,¹²¹ que combinaba libertad para hacer y exigencia de

121 Ibidem, p. 54.

responsabilidad; fue con quien aprendió “el talante de la universidad alemana” –también, “provinciana y bastante parroquial”¹²² que se permeabilizaba sobre los años ‘60 y que lo definió intelectualmente, con un fondo de cuestionamiento desde la perspectiva de su concepción de la “...función de la Universidad: la preparación de una élite intelectual capaz de orientar la ‘Kultur’ y dirigirla más allá de las sociedades nacionales”.¹²³ Con Dempf realizaba un curso sobre “La Filosofía en nuestro tiempo” en el que estudiaron los diez principales libros producidos en el siglo –todos alemanes– y del que naciera el que hoy considera “el substractum” de su “formación intelectual: no se trata de una ideología nacionalista, propia de los Estados Nacionales del Siglo XIX, sino de una ‘ideología cultural’ propia de la Europa Central desde siempre”.¹²⁴ Particularmente lo vinculaba a Dempf compartir una perspectiva filosófica fenomenológica-existencial, que lo acercaba a la figura de Max Scheler, por quien su director de tesis tenía gran admiración.

El paralelo no académico, fue el pasaje de la vida en una habitación del Colegio Español, al encuentro con quien se convirtió en su esposa, Alexa –quien lo acompañó de modo clave en su relacionamiento con la vida en Alemania, especialmente por el manejo del idioma y desde allí con su producción intelectual– y el establecimiento de una vida independiente; la organización de encuentros amistosos en su espacio social-familiar con la presencia de argentinos y españoles; el acceso dificultoso pero asiduo a la ópera de compositores alemanes; la búsqueda sistemática de libros en viejas librerías; la continuidad del trabajo para la sobrevivencia pero con el significativo pasaje de un trabajo en una fábrica de papel al de profesor en un prestigioso centro de idiomas y la publicación de artículos; el nacimiento de dos hijos varones y una hija “en camino”; las lecturas literarias de Dostoievsky, Thomas Mann, Kafka, Holderlin, Goethe, Hesse, Brecht; el significativo viaje a la Italia de las raíces católicas y renacentistas y del espíritu optimista de “canto a la dulce vida”¹²⁵ frente a la seriedad alemana de la posguerra. Pero particularmente, el realizado a la India, que abría la posibilidad de encuentro con la mística y profunda experiencia de la vida y la filosofía oriental, un encuentro con la “...interpretación (hermenéutica) como forma de comprender el mundo en su verdad ‘absoluta’: la fe”.¹²⁶ El regreso a Munich desde el oriente, fue realizado por Karachi-Pakistán, Beirut-Líbano, El Cairo-Egipto, Estambul-Turquía, Atenas-Grecia....occidente, en su percepción, su constitutivo y mejor comprendido occidente, a partir de la diferencia.

La culminación de la tesis –obsesión y prioridad en un contexto de debilidad económica– se dio en el marco de la que Juan Carlos Agulla describe como una experiencia de aislamiento en una abadía –el Kloster– a la que también llegaría por un vínculo azaroso con un prestigiado músico, compartiendo la vida monacal con monjes con estrictos votos de silencio y de pobreza, que reenviaban por sus características a la vida contemplativa observada por él

122 Ibidem.

123 Ibidem, p. 71.

124 Ibidem.

125 Ibidem, p. 60.

126 Ibidem, p. 68.

en la India. En su recuerdo, espacio heterodoxo pero a la vez propicio para la concentración en los últimos pasos de su tesis doctoral, cada vez más centrada en la teoría de la acción social de Weber y en su fundamentación antropológica.

Para la obtención del “Doktor Philosophiae” fue necesario atravesar aún un examen comprensivo en Filosofía, Sociología y Pedagogía, distante a la experiencia de examen por materia en la Argentina. Esta fue la antesala del regreso a Córdoba, que implicó el abandono de una posibilidad de inserción más firme en Alemania como Cónsul argentino en Munich, designación que se retrasaba y que había sido propuesta por su amigo y compañero de estudios en España Carlos A. Florit, por entonces designado Ministro de Relaciones Exteriores y Culto en el recientemente elegido gobierno del Dr. Arturo Frondizi, tras las que denomina “...elecciones democráticas, pero limitadas, y superada la autocracia militar de la llamada “Revolución Libertadora”.¹²⁷

El retorno a la Argentina posperonista: una decisión socialmente mediada

Para asumir la decisión del retorno habrían hecho falta además algunas mediaciones, entendemos más complejas por sus interrelaciones que las que el relato autobiográfico y el posterior reconstructivo pueden exponer, enunciando razones causales al modo de un listado de eventos. La palabra de la Sra. Ana Mayer¹²⁸ que los instaba familiarmente a ello; una carta de su madre que le ponía en conocimiento de los concursos abiertos en la Facultad de Filosofía y Humanidades; la recepción de información que transmitía la impresión de que la Universidad argentina había entrado “...en una nueva y promisoriosa etapa, después del triste período peronista”,¹²⁹ nuevas posibilidades en Córdoba también efecto del “proceso de industrialización” y “los cambios que se estaban dando en todos los ámbitos de la vida social, en un intento de dejar de ser demasiado provinciana, tradicional y monacal”;¹³⁰ la respuesta de Gino Germani a la solicitud de incorporarse a la recientemente creada carrera de Sociología en la UBA, en la que le sugería, tras valorar su curriculum, dedicación a la “Historia de la Sociología” y “en una Universidad del Interior”;¹³¹ la respuesta del Dr. Alfredo Poviña, entonces Profesor de Sociología de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de la Facultad de Filosofía de la UNC, sobre la apertura de un concurso en la Cátedra de “Sociología de la Educación (la primera que se creaba en una Universidad argentina)” en la Facultad de Filosofía y Humanidades; la exposición de la intención y del curriculum al Profesor Adelmo Montenegro, a quien conocía como vimos y que entonces ya era Decano de la Facultad –que tendría otro candidato–¹³²; los pasajes para el regreso en barco, enviados por su hermano Horacio, entonces Diputado en la Provincia de Santa Cruz.

127 Ibidem, p. 71.

128 Ana Mayer también había atravesado una experiencia en la India. Alemana-argentina, vieja comunista de la época nazi que habría sacado algunos judíos de Alemania a la Argentina, a donde volvería a residir en la ciudad de Córdoba. Ibidem, pp. 61-62.

129 Ibidem, p. 77.

130 Ibidem.

131 Ibidem.

132 Entrevista a Juan Carlos. Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

La partida de Alemania tuvo lugar en mayo de 1959, para pasar a dar cuenta frente al tribunal de concurso presidido por Juan Mantovani, Lorenzo Luzuriaga y Horacio Solari, de su formación para llevar adelante un cargo de Profesor Titular, de dedicación simple, de la Cátedra de Sociología de la Educación, a la que “visionariamente” había convocado Adelmo Montenegro, apreciación del Dr. Agulla en relación con la renovación que había tenido el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en esos años, que ya hemos comentado.

La preparación del concurso tuvo como alimento teórico el encuentro en su decir también azaroso, con un texto de Sociología de la Educación, publicado en español por el Fondo de Cultura Económica de México, de Fernando de Azevedo –conocido, pero no para él– sustentado teóricamente en E. Durkheim, que encontrara en la ya típica búsqueda de novedades o libros viejos, novedosos por clásicos, en una librería de Río de Janeiro.

Comenzaba con su acceso a la cátedra una historia de posicionamiento en el debate Pedagogía-Ciencias de la Educación, que signó ese tiempo también en distintas latitudes; su participación como docente en el colegio Nacional de Monserrat, dictando clases de Filosofía en la cátedra que dejara vacante el Profesor Adelmo Montenegro;¹³³ una actividad académica que lo incluía más como “catedrático profesional” del ámbito universitario global, que como docente de un único espacio académico, al intervenir como Director del primer Curso de Temporada “La Sociedad de Masas”¹³⁴ organizado por la UNC y con la designación de Profesor de tiempo completo, a la que se accedía como decíamos por primera vez en el marco modernizador sobre 1961/62 –como también lo hicieron otros académicos de la Facultad–. En su caso, tras dos años de estudio –1960 y 1961– en FLACSO-Chile que abrieron la perspectiva de la sociología norteamericana y de la investigación empírica –vacantes de su formación española y alemana– que realizó por la facilitación de una beca, tras un concurso de antecedentes en el que fue evaluador entre otros, Gino Germani, figura del campo de la sociología que fue central en la formación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA por aquellos años.¹³⁵

Rearticulando nuevamente tiempo y escenario: construcción del prestigio institucional, cotidianidad, retorno de lo político y trayectorias de sujetos en Pedagogía

Hemos llegado así a fines de los años ‘50. Si recuperamos los nuevos hilos que fuimos tramando en la historia, hemos analizado las medidas de carácter re-fundacional adoptando como eje el proceso de construcción del prestigio académico, a través de diversos caminos, que apuntaron a la redefinición de las regulaciones para los estudiantes en el sentido de la definición de criterios de

133 Ibidem.

134 La Revista de la Universidad publicó un número especial dedicado al estudio de la Sociedad de Masas, con artículos de Alfredo Poviña, Sergio Bagú, J. Medina Echavarría, Abaham Waisman, E. Tedeschi, E. Revol, C. Franchisena, A. Raggio, J. Orgaz y el propio J.C. Agulla (*Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1960).

135 Agulla, 1997: 80-83 (autobiografía).

exigencia y excelencia académica, a la vez que aquellas medidas organizacionales y prácticas de académicos ya reconocidos, que marcaron para entonces los modos de legitimación y acumulación de prestigio, individual e institucional.

Sin lugar a dudas, esas prácticas fueron las formas específicas de ejercicio de la autonomía universitaria que llegaron a construirse a partir de la participación electiva de representantes de sectores de la comunidad universitaria en el Honorable Consejo Directivo y la aprobación de los Estatutos de la Universidad, así como el traslado a la ciudad universitaria. Constituyeron todas ellas condiciones y prácticas fundamentales para atravesar el clivaje político con formas ya legítimas de actuación.

En el marco del nuevo clima institucional e intelectual, los conflictos no estuvieron ausentes. De hecho, en dos planos, se observaron situaciones a las que hubo que dar respuesta, una en el plano del cotidiano institucional, otra en el plano del posicionamiento político de los actores institucionales, académicos y estudiantes, en torno de la defensa de la Universidad Pública en el marco de la lucha “Laica o Libre”.

Los conflictos intra-institucionales tuvieron que ver con las dificultades de los procesos institucionalizadores, donde la proyectualidad debe ser actuada en lo concreto. La falta de recursos y el alto grado de dependencia de los Departamentos respecto del nivel central de decisión, el Decanato y el Honorable Consejo Directivo, fueron signos de esta problemática. También lo fue la falta de profesores, que pasó a ser uno de los problemas más relevantes a resolver desde la aprobación de los nuevos Planes de Estudio y perduró hasta mediados de los ‘60, tiempo en que ya comenzaron a egresar los pedagogos formados por la misma academia, y a ocupar las posiciones docentes.

Como conflictos que vincularon la Facultad con otras unidades académicas de la misma Universidad y con otras Universidades, la lucha “Laica o Libre” mostró el ineludible retorno del conflicto político en la Universidad. Como decíamos en el primer capítulo, los sectores católicos conservadores estuvieron ausentes obviamente de la declaración del núcleo reformista, mostrándose una forma de la divisoria de aguas que desde aquí pasó a ser común. Académicos y jóvenes que recién iniciaban su recorrido, se encontraron en esta lucha, a pesar de las diferencias generacionales, aunque entendimos con significaciones diferenciales, en función del haber sido o no actores de la anterior expulsión del peronismo de las aulas universitarias.

En este marco, hemos mostrado las particularidades de los recorridos de trayectorias de los académicos María Margarita Andrés y Juan Carlos Agulla, pretendiendo como lo hicimos en los otros dos casos, registrar algunos signos de su lugar social, de su proceso de formación y de socialización política, aunque ya sin hacer explícita alusión a los acontecimientos históricos narrados en el primer capítulo.

Como lo hicimos con María Saleme y Adelmo Montenegro, al modo de un punteo de rasgos, podríamos sintetizar los recorridos como sigue:

Rasgos / Académicos	María M. Andrés	Juan Carlos Agulla (hijo)
Edad llegada a la U.N.C.	32 años	31 años
Lugar y fecha de nac.	Tucumán, Arg., 1925	Córdoba, Cap., 1928
Lugar de procedencia	EEUU, Israel, Francia	España, Alemania
Título nivel medio	Maestra Normal Nacional, Tucumán, 1941	Bachiller Humanista, Coleg. Nac. de Monserrat, UNC, 1946
Título grado universitario	Prof. Filo. y Pedag, UNTucumán 1947	Abogado, Fac.Derecho y Cs. Sociales, UNCórdoba, 1950
Título/cert. Posgrado	Certificado de Posgrado Univ. de Columbia, Teacher College, 1953?	Dr. en Derecho Univ.Madrid, Esp.,1953 Doktor Philosophiae, Munich, Alem.,1959 Dr. Derecho y Ciencias Sociales UNC, 1961
* Anterior ingreso FFyH		Estudios Sociológicos, FLACSO, Chile 1960-1961
* Durante el desempeño en la FFyH (1960-1965)	Certificado curso Latinoam. de Pto. de la Educac., ILPES-MCE-CONADE 1965	Beca Guggenheim 1963-1964 Estudios Sociología de la Educación Univ. de Columbia y Harvard, 1964-1965
Cargos docentes con y sin concursos (1956-1959)	Pedagogía (Adj.) Hist. de la Ed. y la Ped. (Titular) Inst.Nuevo Mundo/Aula Vallejo (Aux. de Invest.)	Sociología de La Educación (Titular)
Posiciones académicas en la FFyH y en otros espacios entre 1960 y 1966	-Vice Directora y Directora Suplente del Departamento de Pedagogía 1962-1966 -Miembro del HCD FFyH	-Director Departamento de Pedagogía 1962-1968
Posicionamiento político e Ideológico en el campo universitario (primera etapa)	No peronismo "Progresista" (liberalismo político no conservador) (sin adscripción partidaria)	No Peronismo "Progresista" (liberalismo político no conservador) (sin adscripción partidaria)

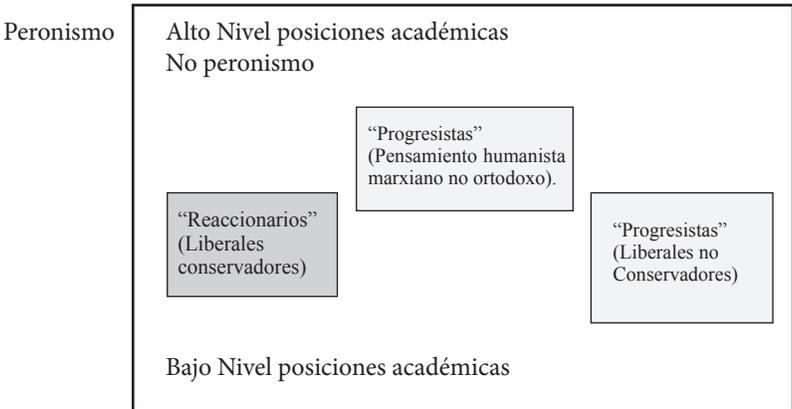
Como es evidente en este cuadro y lo hemos expuesto en nuestro relato, reconocimos en ellos también las bifurcaciones de sus trayectorias, donde lo que destaca es que vivieron el tiempo crítico del peronismo común para la intelectualidad liberal, a través de la partida del país para encontrar realizaciones en el plano de su desarrollo intelectual de diverso modo, uno, el de María Margarita Andrés, que aunó experiencias laborales con las formativas, unificadas en la impronta de la erudición; el otro, Juan Carlos Agulla, encauzando

su vida en un proceso de consagración por la vía de la formación de posgrado, concretando la credencial del título de Doctor.

Hemos mostrado desde sus recorridos, los hilos que en nuestra interpretación, se anudaron para conformar sus matrices que luego se reconstruyeron y transmitieron como los gestos principales en los procesos formativos que asumieron más tarde en la academia cordobesa. Matrices que, en ambos casos –y a pesar de las diferencias ideológicas que más tarde se mostraron con crudeza– reflejan un modo diferencial de entender al académico, destacando en el plano del prestigio, sea por las posiciones institucionales que ocuparon, por las apuestas principales que transmitieron ejemplarmente desde sus propios recorridos y por las redes sociales con prestigiados que fueron una condición para su inscripción institucional y que alimentaron y reconstruyeron con su llegada a la academia local.

El cuadro de las redes institucionales, en este tiempo, ya muestra una ruptura de la unificación inicial de sujetos que se beneficiaron académicamente por posicionarse políticamente contra el peronismo. El núcleo reformista, a través de sus reconocidos exponentes locales, reforzó su ser dominante en la gestión política de la vida académica, y se asumió como el progresismo en la universidad a través de manifestaciones políticas públicas.

Campo Universitario



Para cerrar la etapa re-fundacional con la mirada en la generación de académicos iniciáticos de los estudios pedagógicos locales

Algunos interrogantes sobre la conformación del núcleo de académicos en la Pedagogía universitaria cordobesa

Con la llegada del Dr. Juan Carlos Agulla a la academia cordobesa cerramos un proceso que anticipábamos complejo, por el cruce de razones personales y generacionales con la vida político-académica de una institución que rechazaba en signo de época y clave política, lo mismo que rechazaran los gestos de los académicos desde sus recorridos biográficos.

Aunque conformaron coyunturalmente el núcleo fundacional de los estudios pedagógicos y compartieron un momento histórico-cultural muy discutido en la vida del país, los caminos relevados para cada uno de los casos, sus improntas y posibilidades socio-culturales y el despliegue de sus trayectorias, en los puntos nodales que hemos podido reconocer, conserva su singularidad caso a caso.

En nuestra interpretación, se dibujan no obstante en el conjunto, dos líneas de constitución. Por un lado, la de quienes se involucraron en la vida nacional y local con opciones de participación política, teórica o laboral en algunos paralelos al campo universitario en tiempos del peronismo y que revelan signos de incorporación a la práctica pedagógica del sistema educativo y quienes apostaron por un camino de experiencias de vida y reciclaje de la propia formación en el extranjero, con un interés principal en el crecimiento intelectual, en la conformación del académico teórico.

Ciertamente han sido muchos los vínculos académicos y sociales valorados y citados en todos los casos, que remiten a experiencias personales de significación. Señalando los nudos de las trayectorias que entendemos incidieron fuertemente en el proceso de formación de generaciones de pedagogos que invisten desde entonces ese rango en la academia cordobesa, hemos dibujado distintas improntas y gestos al unísono de relevar los espacios teórico-académicos de su inscripción: el gesto socrático y de la crítica pedagógico-política, el gesto de la preocupación por el sistema educativo y el normalismo y la intervención política, el gesto erudito y distinguido de preocupación por la historia y la cultura en contacto con el extranjero, el gesto de los caminos distinguidos del prestigio académico en el campo de la sociología.

Cada caso es y ha sido cada caso y sin embargo insisten algunas preguntas generales. Una, relativa a los procesos de constitución del “ser académico” por vías que trascienden las estrictamente académicas. Otra, que refiere a los mecanismos de auto-reproducción de los académicos cuando se potencian ciertas condiciones de iniciación de los itinerarios. Finalmente cómo en ambos casos, se produce el pasaje a la posición en un campo institucional que los reconoce como académicos, en una coyuntura de alta conflictividad política.

El vínculo entre las experiencias tempranas de socialización política, sea en el plano del movimiento estudiantil como en el de los movimientos parti-

darios o magisteriales, constituiría un camino de encuentro de relaciones que potenciarían los lazos formativos de la criticidad o de la práctica, anudados al reconocimiento de maestros prestigiosos portadores de algo del orden de esos rasgos. El matiz político en la trayectoria puede proyectarse en diversas formas de actuación, acumular deseos y posibilidades de posicionamiento institucional o remitir al ejercicio de la crítica en los márgenes de la institución. No se trataría en este caso de la acumulación del prestigio que lleva a más prestigio en los cánones científicos y académicos dominantes, pero sí habría acumulación en relación con la transmisión de las creencias, con el forjamiento del deseo de la criticidad y la transformación. La creencia en alguna utopía llevaría, aunque no mecánicamente, a más creencia.

En el caso del camino del reciclaje académico, se desliza un fuerte interrogante en clave bourdiana en relación con la circularidad que permearía la conformación de algunos intelectuales del campo académico universitario, que encontraban su lugar en aquellos días de re-construcción institucional y que hoy se renueva en las exigencias de excelencia académica: los títulos –preferentemente obtenidos en el extranjero– constituirían credenciales que como poder social a la vez que consagran, permitirían la acumulación de prestigio y notoriedad intelectual, que se reproduce en contacto con consagrados que son los que posibilitan el rito de pasaje a nuevas consagraciones. Situación que se potenciaría cuando los puntos de partida de los recorridos muestran acumulaciones heredadas de un capital de relaciones sociales que abrirían a un sinnúmero de posibilidades de contacto con la/s cultura/s, que se van re-encontrando en los pasos singulares aunque raramente azarosos, de esa hechura intelectual.

Interpretaciones quizá arriesgadas, se suman a aquella que reenvía al tiempo político específico del ingreso a la academia. En ningún caso, la llegada se produce sin la instancia de un “llamado”. Las mediaciones, aunque diversas –políticas, personales, académicas– fueron vía para el encuentro institucional, compartiendo un telón de fondo de crítica al pasado y un ideario de re-invencción institucional, como se da para el conjunto de la intelectualidad liberal-progresista, más o menos conservadora, rechazada de las instituciones universitarias.

Para el caso de la Pedagogía académica cordobesa, tanto los movimientos institucionales como las coyunturas biográficas que encontró a los sujetos en la Facultad, constituyeron un movimiento de iniciación de su investidura y reconocimiento institucional que se proyectó en el tiempo hasta la fecha, aunque con dificultades y siempre en la búsqueda de un lugar –en la academia y en las prácticas educativas–.

De aperturas...

En los tres capítulos, hemos intentado mostrar cómo se fueron produciendo cruces entre algunos aspectos que creemos nodales de las trayectorias de los Profesores que se reconocen en la Pedagogía cordobesa académica en la configuración de una marca fundacional; las huellas y resonancias en ellos de sus propios maestros reconocidos; los avatares académico-institucionales con fuertes matices políticos en estos primeros años de posperonismo que parecen

haber configurado un olvido, una muerte fundacional. Hemos relevado las condiciones institucionales que habrían hecho posible la inauguración de la Pedagogía académica; los modos particulares en que la generación de académicos fue construyendo su lugar en la Facultad en cuyo interior se movilizaron otros núcleos con los que se empezaron a construir redes de vinculación y posiciones político-ideológicas y académicas; la importancia adjudicada a la Facultad en el conjunto de la Universidad y en la vida de la cultura local; las intrigas que rodearon la institucionalización de los estudios pedagógicos en relación con la Psicología, las percepciones de los académicos o su desconocimiento; el modo particular en que se recontextualizaron los saberes disciplinarios en un dispositivo curricular específico.

La formación de la primera generación de Pedagogos que ingresó hacia fines de los '50, estuvo teñida de huellas y un tallado por la mediación de los Maestros en una institución que se ofrecía a la creación, aunque a costa de un olvido. Las huellas de las preocupaciones filosóficas, el problema del conocimiento, el reconocimiento del otro, de las preguntas, de la mirada hacia fuera, de las traducciones, de la mirada a los clásicos, del humanismo marxiano y la apuesta política, la mirada reformista, la mirada al sistema educativo, la mirada y la vida en el extranjero y sus mundos, la mirada y la exigencia sociológica.

Sobre 1959, llegó al Departamento de Pedagogía cordobés un pequeño grupo de estudiantes, por nombrar a los entrevistados entre ellos, Alicia Carranza, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo, Azucena Rodríguez, Lucía Garay y en pocos años, Gloria Edelstein, Ana María Brígido, Delia Spila, Elsa Farina, Gladys Ambroggio, que compartieron su formación como pedagogos de la academia en encuentro con aquellos maestros, pero con una nueva impronta generacional, porque también varió la institución y la vida político-social nacional y local y tuvieron más o menos permeabilidad a los avatares del afuera. A mediados de los '60, ingresaron también a la academia local en calidad de profesora y auxiliar, Susana Barco de Surgui y Lidia Fernández, dos formadoras que perteneciendo a la misma generación que estos nuevos protagonistas, recorrieron la experiencia universitaria en la Universidad de Buenos Aires.

Entre ellos, los hubo constructores de versiones críticas en la pedagogía, que fue el canon de validación y que llegó a ser dominante en los '70; también, quienes siguieron los derroteros de las versiones más ligadas con la construcción de una ciencia con justificación empírica fundamentalmente sociológica y con recorridos que se perfilaron hacia otros cánones de legitimación académica.

Los avatares formativos y primeras experiencias docentes de este nuevo núcleo generacional entre 1960 y 1966, será el objeto de narración en el próximo capítulo.

SEGUNDA ETAPA

FORMACIÓN, ASPIRANTES A INTELLECTUALES Y
VIDA POLÍTICO-ACADÉMICA EN LOS AÑOS DE
ORO DE LA UNIVERSIDAD REFORMISTA
1960-1966



Foto de fichas de matriculación de estudiantes, ingreso a la carrera Pedagogía y Psicopedagogía, 1959. Libro de Registro de Alumnos. Archivo FFyH.

CAPITULO IV

LOS 'SIXTIES', LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS LOCALES Y UNA NUEVA GENERACIÓN

Guevara

¿Por quién doblan las campanas? Doblan por nosotros. Me resulta imposible pensar en Guevara, desde esta lúgubre primavera de Buenos Aires, sin pensar en Hemingway, en Camilo, en Masseti, en Fabricio Ojeda, en toda esa maravillosa gente que era La Habana o pasaba por La Habana en el 59 y el 60. La nostalgia se codifica en un rosario de muertos y da un poco de vergüenza estar aquí sentado frente a una máquina de escribir, aun sabiendo que esa también es una especie de fatalidad aún si uno pudiera consolarse con la idea de que es una fatalidad que sirve para algo”.

Rodolfo Walsh, Buenos Aires, octubre de 1967.¹

“...en la década del 60 surgió una fuerte identidad generacional, el ser joven no era solamente una experiencia vital sino que daba una categoría, implicaba un compromiso para la acción; los jóvenes tenían un rol que cumplir en la sociedad, debían ser los promotores de los cambios y los instauradores de un mundo nuevo. Se sentían aunados en una mística común, que bregaba por un retorno a los valores de la espiritualidad, como contrapartida de la sociedad de consumo que se estaba desarrollando en los países más avanzados”.

Mónica Gordillo, Córdoba en los 60... (1996: 189).

Para una apertura...

Ingresar en los años '60 es hacerlo a un tiempo de una nueva sensibilidad desde el punto de vista político-cultural como de nuevas formas de sociabilidad para las generaciones que empezaban a formarse en Pedagogía. Para nuestros protagonistas, se trató de la apertura de mundos en el ámbito universitario, relativamente independientes de las políticas de turno –“al calor del derrumbe de las formas de la política”².

El juvenilismo dominante ya tenía un rostro identificatorio, la Revolución Cubana y el Che Guevara que, sobre todo desde 1960, comenzó a expandirse como un mundo posible, como una “utopía” por la que valía la pena luchar.

1 Extraído de recopilación de artículos sobre el Che Guevara publicada por Casa de las Américas en 1986. *Revista de Política, Cultura y Sociedad en los 70*. Bs. As., Año 1, Nro. 7, pp. 11 y 12.

2 Terán, 1993: 130. En Coria, 2006 se desarrollan aspectos nodales de la etapa.

Decía José Aricó hacia 1964: “La revolución cubana, esa revolución intrusa, ese hecho inesperado, desconcertante, que venía a derrumbar los perfectos y aburridos esquemas transformistas de quienes ya habían decidido postergar las revoluciones para las calendas griegas, nos conmoveró profundamente”.³ El desconcierto fue un hecho político con importantes resonancias culturales, como lugar de expresión del “boom de la narrativa”, el escenario del auge de la izquierda intelectual.⁴

Mientras en el hemisferio norte los ‘60 fueron años de esperanza en “los faros rebeldes” para la juventud, tiempo de confianza en la crítica y en las transformaciones civilizatorias, de apertura a lo diferente –el hippismo, la tolerancia a la homosexualidad, la liberalización de la mujer, la ruptura de toda autoridad–; cuando a escala planetaria, se percibían próximos los cambios radicales, “...en la Argentina el optimismo de los sixties fue transferido como en otras latitudes predominantemente a la política”.⁵ La historia ya no era concebible como la determinista historia-destino sino antes como una voluntad transformadora.⁶

En ese contexto, sobre el filo de la década de los ‘50 asistimos en la Pedagogía académica local al ingreso de un núcleo de jóvenes con trayectorias singulares aunque con rasgos comunes desde los puntos de vista socio-familiar, político-cultural y específicamente escolar. Jóvenes para quienes la Universidad, situada en el corazón provincial, tuvo un sentido particular como ámbito de formación y socialización.

Así como significó la apertura de un universo de teorización acaso disruptivo respecto de las necesidades prácticas de la escuela y el sistema educativo, instancia de ingreso al mundo de los valores pedagógicos y las explicaciones histórico-psico-sociológicas del fenómeno educativo –en algunos casos apropiados con reservas– así también la Universidad como institución constituyó un espacio contenedor de relevancia, espacio de referencialidad y despliegue de formas de socialización político-académica de trascendencia en la vida personal y colectiva de los sujetos involucrados.

La socialización en el ámbito institucional moldeó los criterios de conformación del intelectual académico, la incorporación de los parámetros de relación discípulo-maestro como una de sus claves, el aprendizaje de la participación en la vida interna de la Facultad, en sus crisis, más allá de las ideas transmitidas y apropiadas. Se configuró así un clima intelectualmente productivo que redundó en la apertura de múltiples posibilidades, espacios, núcleos sociales de referencia para la construcción del “arma de la crítica”, lugar éste de expresión por excelencia de la intervención práctica y argumental en función de nuevos imaginarios posibles para el mundo de la educación, sus sujetos e instituciones y para la sociedad en general.

En consonancia con los cambios en los estilos de vida y de los referentes político-culturales en sentido amplio, los propios modelos académicos fueron

3 Aricó, 1964: 248, en *Pasado y Presente*, Nro. 4. Citado por Terán, 1993: 125.

4 Monsivais, 2000.

5 Brennan, 1996; Terán, 1993: 131.

6 Aricó y Del Barco, citados por Terán, 1993.

alternándose con los de la intelectualidad crítica emergente en otros espacios disciplinarios y fuera de la academia, abriéndose con ello lugares múltiples de construcción identitaria, no en todos sus rasgos consistentes en sentido estricto con las novedades en materia humanístico-cultural que se transmitían formalmente en las aulas.

Mostraremos cómo en esta etapa se consolidó una versión de pedagogía académica y los movimientos institucionales que expresaron procesos de sedimentación y también disruptivos respecto del ideario reformista. Procesos que en ciertos sentidos, resultaron anticipatorios del quiebre del proyecto institucional en 1966 por efecto de un nuevo golpe de estado en el país, con implicancias de sufrimiento para los sujetos y la institución en su conjunto.

Algunas condiciones estructurales en Pedagogía

Ciertamente, la generación de los formadores ya consolidada no talló en un vacío, tanto desde el punto de vista institucional como desde la perspectiva de las trayectorias de los sujetos que ingresaban para ser la primera generación de pedagogos producto de la academia, a la que se sumaron muchos otros ingresantes en esos primeros sesentas. La Facultad siguió en la línea de construcción de su prestigio en el ámbito local y nacional durante los años de la universidad reformista –no sin conflictos y progresivos reposicionamientos en el juego institucional– ajustando criterios; haciendo operativas las regulaciones acordadas en la etapa anterior; redefiniendo políticas académicas en función de los cambios político-contextuales acaecidos desde 1955.

Sin embargo, no se observaron demasiadas variaciones en las condiciones estructurales para el desarrollo de la actividad académica, haciéndose sí más patentes las fuertes necesidades de profesores formados, que la misma institución no podía aún proveer. Con todo, fue un tiempo de despliegue práctico de los contenidos, enfoques pedagógicos, matrices y gestos de formación; tiempo en que se observaron realizaciones institucionales de relevancia para la Pedagogía, como la creación-consolidación del ideario de la Pedagogía autónoma, a través de la aprobación de un nuevo Plan de Estudio, el de “Pedagogía”, que superaba de ese modo la impronta psico-pedagógica involucrada en el título que consagraba los estudios.

Como lo hemos expuesto, las estadísticas universitarias sobre un período extendido mostraron un crecimiento de la matrícula en las Universidades Nacionales, específicamente en los estudios pedagógicos locales, que siguió la tendencia registrada para los estudios sociales y humanísticos en todo el país.⁷ Esa situación se verificaba también en el caso de los ingresantes a primer año en esas áreas y en las graduaciones.⁸ Decíamos que en Pedagogía, en aquel

7 Según el informe del Consejo Nacional de Desarrollo –CONADE– de 1968, la concentración de la matrícula para el total de las Universidades Nacionales en 1963, en la rama de Ciencias Sociales y Humanidades, era del 48,6%, en las Ciencias Médicas, del 26,9% y en las disciplinas científicas y tecnológicas, del 24,5%. CONADE, 1968: 116.

8 El mismo informe de la CONADE compara los ingresos y graduaciones por área de estudios para el conjunto de Universidades Nacionales, entre los años 1953, 1959 y 1963. Particularmente en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (incluye Economía y Lenguas Extranjeras) el

1959, ingresó un número de 28 estudiantes. Los '60 marcaron una tendencia claramente creciente, si al menos atendemos a la evolución del ingreso entre 1959 y 1963 y la comparamos con los datos disponibles para 1968.

En el plano profesoral, hemos señalado que sobre 1961 se cambiaron las dedicaciones a la docencia, produciéndose el pasaje de cargos de dedicaciones simples a los de dedicaciones completas o de tiempo parcial. El número de profesores titulares y adjuntos designados entre 1960 y 1966, sin embargo, no varió sustancialmente respecto del que mostramos en la iniciación de los estudios pedagógicos. El problema estructural en relación con la ausencia de profesores formados en la disciplina pedagógica continuó siendo una constante y recurrente también la doble o triple dedicación de una misma persona para el dictado de diferentes asignaturas, situación que de hecho incidió en que no se observaran demasiadas variaciones en los enfoques dados a los estudios pedagógicos.⁹

Bajo las condiciones mencionadas y con esa proyección general, se comenzaron a transitar los '60 en la Pedagogía local. Ingresamos ahora al reconocimiento de algunos rasgos de las trayectorias socio-familiares, político-culturales y escolares de los sujetos incluidos en el núcleo generacional construidas previamente a su ingreso a la academia. En ellos nos detendremos recuperando fundamentalmente voces de entrevista en profundidad trabajadas en una etapa de cuatro años, que permitieron a partir de su entrecruzamiento, consolidar una versión interpretativa de tan complejo proceso.

Estudiantes que ingresan a Pedagogía en los '60: rasgos de identidad grupal-generacional

Preg: "Como muchos ilustres universitarios franceses, entre los cuales figuran Durkheim, Sartre, Aron, Foucault y Derrida, usted es ex alumno de la Escuela Normal Superior, ubicada en la calle Ulm en París, semillero tradicional de la intelligentsia francesa. Al mismo tiempo...usted es uno de los críticos más incisivos de las escuelas de élite, de sus productos y privilegios. Ha señalado que nunca se ha sentido plenamente justificado con ser un intelectual, que no se siente a sus anchas en el mundo universitario... Resp: "...En Francia, el hecho de provenir de una lejana provincia, sobre todo cuando ésta se encuentra al sur del Loira, confiere cierto número de propiedades que, en muchos puntos, se asemejan a la situación colonial. La

ingreso en 1959 alcanzaba el 23,6%, mientras que en 1963 ya ascendía al 30,5%. El egreso para ambos años, fue del 11,3% y del 14,4% respectivamente. *Ibidem*, p. 117.

⁹ Reconocemos como ingresos de relevancia sobre 1963: un profesor Adjunto Encargado del dictado de la asignatura Organización y Legislación Escolar, proveniente del Derecho local, el Dr. Fernando Martínez Paz (1/8/62 según Legajo Docente) y de una profesora y una auxiliar de la docencia, Susana L. Barco de Surgi y Lidia Fernández, ya nombradas, así como la progresiva incorporación de alumnos de diferentes cohortes como ayudantes alumnos en el transcurso de su carrera y ya como graduados recientes, en el lugar de ayudantes docentes y jefes de trabajos prácticos. Sobre estas cuestiones nos detenemos más adelante.

relación resultante de exterioridad objetiva y subjetiva favorece un vínculo muy particular con las instituciones centrales de la sociedad francesa y, en especial, con el mundo intelectual. Existen formas más o menos sutiles de racismo social que no pueden dejar de suscitar cierta especie de lucidez: el hecho de ser señalado constantemente como “fuereño” incita a percibir cosas que otros no pueden ver o sentir. Dicho esto, es verdad que soy producto de la Escuela Normal que ha traicionado a la Escuela Normal. Pero es preciso haber pertenecido a la Escuela Normal para poder escribir semejantes cosas acerca de ella sin parecer movido por el resentimiento... ”.

Pierre Bourdieu y Louis Wacquant, “La objetivación del sujeto objetivante” (2005: 153).

Los sujetos incluidos como alumnos en la vida universitaria durante los primeros años de la década ingresaron a la academia tras recorridos que ciertamente implicaron múltiples experiencias de vida, en las que es posible reconocer un proceso de acceso diferencial a mundos de relaciones sociales, de activa aunque variable apropiación de universos culturales –bienes culturales, títulos escolares–, de encuentros más o menos tempranos con referencias académicas, de socialización inicial en zonas rurales o urbanas, climas familiares más o menos proclives a la continuidad de los estudios.

Sin embargo, los alumnos que accedieron entre 1959 y 1963 a la universidad presentan ciertas constantes que posibilitan avanzar en una lectura de rasgos generacionales considerándolos como grupo a pesar de que los itinerarios biográficos individuales muestran significativas variaciones y aún cuando desde el punto de vista de su inserción en la vida universitaria se observan desfases experienciales que determinaron que unos sujetos anticiparan las vivencias de ciertos procesos académicos respecto de otros. Esos rasgos identitarios se proyectaron en el tiempo y fueron relativamente independientes de las diferencias etarias observadas en la coyuntura formativa, poniéndose así de manifiesto su escasa relevancia desde el punto de vista socio-cultural en sentido amplio.

Para el conjunto de nuestros entrevistados nacidos entre 1939 y 1945¹⁰ podemos sostener que, por efecto de edad –entre 15 y 20 años hacia 1960–, participaron en los primeros años de su juventud en un tiempo histórico que hemos caracterizado por su impronta juvenilista y de modo dominante de crítica político-cultural. Durante su adolescencia, habrían mostrado una herencia relativamente común y un posicionamiento socio-cultural en los sectores medios, con cierto predominio del capital cultural por sobre el económico.

Cuando aludimos a los “sectores medios” se trata de una caracterización muy general situada históricamente en el período considerado y fundada en ciertos indicadores reconocidos en las entrevistas, centralmente relacionados con el trabajo paterno (profesores universitarios, directores de escuela, admi-

10 Libro de Registro de Alumnos (Archivo FFyH, UNC).

nistradores de campos, comerciantes) y materno (amas de casa o maestras); estudios alcanzados por los padres; solicitudes de beca para efectivizar los estudios universitarios; lugar de procedencia y en los casos de provenir del interior, necesidad de manutención en la ciudad.¹¹

Efecto en no pocos casos de ese posicionamiento social y de las expectativas familiares por el acceso a la Universidad, de superación de las condiciones paternas de existencia, contaron con oportunidades de inclusión en alternativas educativas relativamente semejantes.

Esa inclusión fue producto de la ampliación de las posibilidades educacionales para los sectores medios observada en diferentes países y en Argentina desde tiempos del peronismo, en parte en algunos casos por condiciones económicas en crecimiento y también por la escasa diferenciación de la oferta educacional del país en el tiempo histórico en que realizaron sus estudios secundarios.¹² Algunos entrevistados se autoreferencian en esa posición, retomando el hilo de los signos de capital cultural:

“...sectores medios, alfabetizados, cultos, con nivel medio concluido, inteligentes aunque no intelectuales... nieta de inmigrantes italianos que se hicieron solos... comerciantes, tenían una estancia... rebasamos sociológicamente las expectativas que nuestros padres podrían tener sobre nosotras...”¹³

11 Desde nuestra perspectiva, siguiendo el enfoque de P. Bourdieu, estrictamente, la posición relativa (relacional) que ocupa un actor en la estructura del espacio social –espacio pluridimensional de coordenadas– en sociedades diferenciadas, es producto de la compleja combinación (estructura y volumen global) de dos especies de capital fundamentales, el capital económico y el capital cultural acumulado por los actores. El capital simbólico (reconocimiento, consagración) y el social (relaciones sociales que se pueden movilizar en un momento determinado), permitirían, a quienes los poseen, producir rendimiento diferencial (sobreañadido) del capital de base. Las relaciones entonces no son para el autor necesariamente equivalentes, es decir, a mayor capital económico, mayor capital cultural y a la inversa, saliendo de este modo de explicaciones de carácter determinista. El estudio debe incluir también las variaciones en el tiempo, y las “estrategias de reproducción” o de “reconversión” que siguen los actores individuales o sus familias para conservar o aumentar su patrimonio, a través de los movimientos que se producen entre campos, de manera consciente o inconsciente (Bourdieu, 1996 y 1991; Gutiérrez, 1995: 79-92). Un análisis en detalle de la posición en la estructura social de los estudiantes y académicos es un tema de interés que abrimos en nuestro caso con limitaciones, en función de los datos con que contamos (es decir, no es posible establecer estrictamente una tipología social –“clases en el papel”– en relación con los sujetos en estudio) y que dejamos sugerido para su profundización en futuras investigaciones.

12 En perspectiva histórico-sociológica, Ana María de Babini, profesora de Sociología de la Educación de la UBA, señala que entre 1960 y 1983, para 106 países, se registró un aumento de la tasa de escolarización en estudios de secundaria del 20,1% al 46,8%, y para los estudios universitarios, la tasa se triplicó en el mismo período, pasando del 4,2% al 13,2% (Eichelbaum de Babini, 1991: 32). Para 1950, “...la Argentina era el tercer país del mundo por los estudiantes universitarios por 100.000 habitantes”. pp. 171-173. El estudio de CONADE al que hemos referido, sostiene que desde el punto de vista del origen social, el alumnado universitario estuvo en su mayor parte compuesto por grupos altos y medios (tomando como indicador la ocupación del padre en tres censos universitarios: 1958, 1964 y 1963, de la Universidad de Buenos Aires y del Litoral), siendo baja la participación de estudiantes hijos de trabajadores manuales, resultados que presentan ciertas diferencias respecto de otros (a favor de la participación de los sectores alto y medio) si se consideran como indicadores de origen social el nivel de ingreso, el nivel de educación, nivel de vivienda y consumo (CONADE, 1968: 260). La estimación para Buenos Aires, que concentraba entonces el 44% de la matrícula universitaria del país, en términos de índice de oportunidades educacionales, indica que los grupos socio-económicos populares tenían alrededor de diez veces menos posibilidades de asistir a la universidad que los grupos altos y medios (p. 261).

13 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

Asociados con la posición social, constituyen una síntesis apretada de ese conjunto de rasgos comunes: provenir en muchos casos del interior de la provincia o de otras provincias; en general, ser segunda generación de inmigrantes; ser mujeres en un alto porcentaje, en la mayoría de los casos con improntas formativas como maestras normales; en no pocos, haber atravesado la experiencia de socialización adolescente en escuelas religiosas y en otros, en escuelas públicas de la capital, y haber compartido ciertos hitos político-sociales de relevancia desde sus lugares de inscripción.

En este análisis –para el que seguiremos el hilo de los respectivos itinerarios biográficos– nos mueve el interés por mostrar una trama de condiciones que entendemos fueron soporte de múltiples investiduras para los sujetos. En una dimensión específica, reconocemos esos itinerarios como punto de partida –inestable, por cierto– de un relativamente breve aunque significativo proceso de configuración como futuros intelectuales académicos, con ulterior incidencia en los procesos de inserción en la vida universitaria.

Itinerarios geográficos

La importancia general de la Universidad Nacional de Córdoba como referente para graduados del nivel medio provenientes del interior de la provincia y de otras provincias del país es un dato consolidado en el Censo Universitario de 1968 para todas las carreras, aunque con más relevancia para las carreras tradicionales (Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Odontología, Arquitectura), siendo menor el peso relativo de alumnos en carreras más nuevas, como Ciencias Económicas, Matemática, Astronomía y Física o Ciencias de la Educación. Para Filosofía y Humanidades, el 77% de los alumnos era de Córdoba, siendo las provincias de mayor presencia las del Noroeste, el Litoral y Buenos Aires. En algunas referencias se concluía tentativamente que, al menos para los casos analizados, la Universidad de Córdoba tendía por entonces a ser más local de lo que era antes.¹⁴

Estos datos sirven para ilustrar de modo prospectivo la situación que ya se reflejaba en los años '60. Si bien no disponemos de la información referida a toda la Facultad, sí contamos con los datos específicos de los estudios pedagógicos para un total de 123 alumnos inscriptos entre 1956 y 1963.¹⁵ En ese período –y al menos para Pedagogía– la representación de los estudiantes de otras provincias era significativamente menor que la correspondiente a 1968: un 82,92% de los estudiantes eran de Córdoba. Sin embargo, los datos globales provinciales suelen ser engañosos si no se atiende a ciertos matices como el lugar de la provincia de donde procedían. Para nuestro caso, llegar a la Universidad desde ciudades o pueblos del interior fue una circunstancia no menor,

14 Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1970: 37-43. No se ha podido acceder a un censo anterior, que data de 1960, según se informa en Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1968: VII.

15 Datos de registro de estudiantes y legajos de alumnos (Archivo FFyH, UNC). Ratificados en entrevistas. Base de datos de alumnos. Elaboración propia.

representando un 20,32% en el total de los estudiantes considerados que junto a quienes procedían de otras provincias, ascendía al 34,14%.

Entre los lugares de procedencia de nuestros entrevistados o sujetos por ellos referidos, registramos sólo cuatro estudiantes nacidos en Córdoba Capital. Otros llegaron directamente a la ciudad y un tercer grupo, habiendo transitado rutas previas, incluso antes del ingreso a la Universidad para concluir los estudios secundarios. Así, en el mapa se dibujan los recorridos hasta la capital provincial desde Villa Concepción del Tío; Morteros; San Francisco; Concordia (Entre Ríos); La Rioja; Guatimozin-Corral de Bustos-Rosario; Chañar Ladeado (Santa Fe)-Rosario; El Totoral-Villa María. Algunas de estas localidades, pueblos o ciudades entre 3000 y 10.000 habitantes, situados en el noreste o noroeste de la provincia, o limítrofes en el sur con Buenos Aires y Santa Fe, como lo ejemplifican Guatimozin, “pueblo fundado” literalmente por los familiares inmigrantes italianos,¹⁶ o Villa Concepción del Tío, lugar de radicación de primera generación, hijos de inmigrantes, de “amor gringo...amores y odios...de patriarcas”.¹⁷ Otras ciudades con mayor nivel de desarrollo regional en la provincia, agrícola-ganaderas, como San Francisco o Villa María. Pueblos o ciudades de provincias de importancia aunque altamente heterogéneos, como Santa Fé, Entre Ríos, La Rioja, que convertían a quienes llegaban a Córdoba en “verdaderos migrantes”,¹⁸ por las distancias que los separaban de las ciudades natales.

Sostenemos que esa representación de estudiantes no fue menor, si contemplamos varias implicancias del lugar de procedencia geográfica tanto en el plano de la proyección personal y social de la partida de los lugares de origen, como en el más específico de las características de la vida en la ciudad que se abrían con esa elección.

En el primer sentido, la partida hacia la ciudad capital tanto para quienes provenían del interior cordobés como para quienes venían de otras provincias habría implicado, como se deja oír en el recuerdo –y entre diversos factores personales– superar ciertas situaciones más o menos previsibles para las “chicas del pueblo”:

“...se casaban entre los 19 y los 21 años, con un muchacho de pueblo...agarrar un empleado bancario era muy buen candidato...un abogado, un farmacéutico, un dentista...”, produciéndose, visto desde aquellos lugares, “...un acto revolucionario para la época, entre comillas, tomando en cuenta que yo era una niña de la burguesía y de la clase intelectual del país, aunque sin una trayectoria familiar como intelectuales”.¹⁹

o también,

“...ser maestra en una población entre 7 y 10 mil habitantes... el puesto en la normal, directora de escuela...”²⁰ “...tener como estilo de vida una vida sedentaria... el club, la carne, el matambrito...”²¹

16 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

17 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

18 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina.

19 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

20 *Ibidem*.

21 Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.

Como resulta comprensible, la partida habría tenido consecuencias desde el punto de vista de los esfuerzos familiares y personales requeridos para mantenerse en la ciudad: “no era fácil irnos a estudiar a la ciudad, por razones económicas” resuena la voz de la memoria, que sin embargo recupera la partida como alternativa a realidades y restricciones socio-familiares. Esfuerzos que, según nuestros entrevistados, tuvieron más tarde que asumirse de modo personal, a través de “trabajillos para sobrevivir” –habida cuenta de las exigencias de alumnos de tiempo completo predominante por ese entonces en la Facultad– o a través del sostenimiento de una ocupación remunerada con mayor intensidad de dedicación.²²

No fueron tampoco menores las implicancias en términos del clima estudiantil que comenzaba a generarse en la ciudad, sus espacios de “contención y sociabilidad” juvenil –con casas de estudiantes salteños, santiagueños, sanjuaninos; viviendo en pensiones²³ o con familiares, entre amigos o en colegios mayores;²⁴ en no pocos casos, haciendo uso del comedor estudiantil y las largas colas para acceder al transporte universitario– y en cuanto al lugar preponderante que comenzó a cobrar la Facultad como “institución de vida,”²⁵ lugar de permanencia en tiempos extendidos, con signos fuertes de familiaridad y referencialidad con modelos identificatorios, como lo caracterizaremos más adelante.

Finalmente y en conjunto, se creaban las condiciones para la producción de un novedoso estilo de vida comparado con el de progenitores o pares que no habían trascendido las expectativas alcanzables en pueblos del interior. Nuevo estilo de vida que marcó una situación disruptiva respecto de la cotidianidad incorporada –los encuentros en el casco céntrico, la vida de las librerías, los cines y los bares de la ciudad, las fiestas en casas de estudiantes– a la vez que estados de fascinación por la ampliación de los posibles y por los mayores márgenes de libertad en relación con la autoridad familiar, que pasaba en aquel tiempo a ser ampliamente cuestionada.²⁶

22 Cuatro son los casos que destacan en relación con esta necesidad, con ocupaciones en escuelas de la ciudad, en un caso en una escuela pública, en Jardín de Infantes, en otro en una escuela privada confesional, a través de la enseñanza de idiomas, finalmente, un caso de inserción laboral en un espacio no escolar. Prospectivamente, los datos generales disponibles sobre la situación ocupacional de los estudiantes universitarios para “varias universidades nacionales” (sin especificar) y para 1968, indican que “...en todos los grupos sociales existe una considerable proporción de estudiantes que trabajan, aún cuando tal porcentaje aumenta paulatinamente a medida que se desciende en la escala social” (CONADE, 1968: 265). Se afirma también que el ejercicio de una actividad remunerada no parece responder necesariamente a la necesidad de financiar los estudios universitarios, sino que puede reflejar pautas de consumo diferenciales entre grupos socio-económicos, o el hecho que algunas facultades, debido al régimen de estudios, permiten desempeñar tareas rentadas más fácilmente que otras. Tales son los casos de Derecho y Ciencias Sociales, Filosofía y Letras y Arquitectura, que aunque tienen escasos alumnos provenientes de sectores populares, registran los más altos porcentajes de alumnos que trabajan. pp. 265-266. Si bien los datos disponibles provienen de otras Facultades del país, es presumible que la situación haya sido semejante en el caso de Córdoba. Para 1968, en la Facultad de Filosofía, era más alto el porcentaje de alumnos que no trabajaban que el correspondiente a los que sí lo hacían (57,9% y 42,1%), siendo esta distribución similar a la observada para la misma Facultad, en el caso de la Universidad de Cuyo (Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1970: 52).

23 Se alude a casas típicamente estudiantiles, que proveían alojamiento y en algunos casos, comida.

24 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Ana María Brígido, 16 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

25 Remedi, 2008.

26 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

Para algunas estudiantes, provenir del interior no habría supuesto rupturas significativas, al menos en relación con un proceso de apropiación del nuevo espacio urbano: “No ser genuinamente cordobesas y amar no obstante esta ciudad como la propia”,²⁷ es un enunciado que arroja luz sobre el lugar imaginario adjudicado al espacio geográfico, como ámbito dador de identidad que se proyectó a lo largo de los estudios universitarios.

Identidad ciertamente conflictiva, si consideramos con Louis Dumont²⁸ que cada cultura debe ser considerada en su relación con su medio ambiente y que muy probablemente se haya tratado de un proceso de hibridación y entretijado de ciertas matrices con el nuevo escenario, que acuñaba nuevos valores opuestos en algunos casos a las formas culturales incorporadas en los años más tempranos de la vida, como se escucha cuando se sostiene que

“...yo no soy cordobesa, y eso es una cosa que marca hasta el presente. La cordobesa, el cordobés tiene un tipo de entramado en estas pertenencias diferente al que tenemos los que provenimos de otras provincias... yo provenía además de una provincia sureña, que es todo un decir en Argentina, provenir del sur no es lo mismo que provenir del norte, en cuanto a las historias vitales, a los modos de afrontar la vida, la realidad, tenemos modelos bien diferenciados en el sur que en el norte, los teníamos por lo menos en el pasado...”²⁹

La “liberalización de las costumbres” que conmovía la arista tradicional de la misma ciudad de Córdoba en aquellos años ‘60 –situación que mostraremos en algunos de sus rasgos más adelante– probablemente haya significado una disrupción tensionante para quienes provenían de espacios socio-geográficos cuyos “núcleos duros”,³⁰ en términos culturales, anudaban otras formas en el plano moral, de los valores colectivamente dominantes a pesar de las diferencias.

En cualquier caso, moverse en la ciudad como adolescentes o jóvenes incipientes, habría demandado un aprendizaje de códigos no compartidos, la puesta en acto de modalidades de encuentro con lo “otro” donde el descifrar debió incluirse como práctica natural para la sobrevivencia en un espacio urbano que desafiaba los itinerarios previamente incorporados.

Género y conformación vocacional por la educación en Escuelas Normales

Como corolario del proceso observado desde fines del siglo XIX hasta los años ‘30 del siglo XX, la formación de maestros normales en Argentina³¹ ascendía de modo significativo entre inicios de los ‘50 y mediados de los ‘60. La oferta de maestros titulados de escuelas normales, si en 1953 alcanzaba los 8.296 maestros, llegaba en 1965 a 28.228.³² Entre 1940 y 1964, el número total de maestros graduados duplicaba el número de maestros ocupados en 1965.

27 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

28 Dumont, 1988: 172.

29 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina. En un sentido semejante, entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

30 Schannaper, 1988: 136.

31 Es importante aclarar que esta formación, hasta fines de los años ‘60, se sostuvo en el Nivel Medio del sistema educativo nacional, equivalente en México y países europeos a los estudios de nivel secundario y medio-superior.

32 CONADE, 1968.

En la valoración que se hacía en el '68, el sistema educativo se caracterizaba por una alta participación del sexo femenino³³ en la población escolarizada, variando no obstante según los niveles y ramas de enseñanza. Para 1965, la enseñanza Normal concentraba más de una tercera parte de la matrícula femenina del nivel medio y junto con la enseñanza Profesional, reunían el 60,5% de ella. Aunque eran altos los porcentajes de matrícula femenina para las modalidades de Bachillerato y Comercial, la participación femenina en las escuelas Normales era muy significativa. Para 1952 representaba el 33,3% de las mujeres escolarizadas en el nivel, porcentaje que se elevaba al 39,6% en 1965. Tan significativa, que se clasificaba como una modalidad "típicamente femenina".³⁴

En la Universidad en 1965, la participación femenina era del 9,5% del grupo de edad respectivo (19-24 años), mientras que la de varones ascendía a un 12,6%.³⁵ Para 1963 la composición por sexo de los grupos de carreras indicaba que la participación femenina era significativa en Ciencias Sociales y Humanidades y escasa en las disciplinas científicas y tecnológicas.³⁶

Específicamente para los estudios pedagógicos en la Universidad de Córdoba entre 1956 y 1963, las dos situaciones se presentaban de modo concluyente: sobre 123 alumnos, sólo 9 (7,31%) eran de sexo masculino³⁷ y 101 (82,11%) llegaban a la Universidad con el título de nivel medio de "Maestra Normal". En general, estas maestras eran egresadas de Escuelas Públicas, una Escuela Nacional, como la Escuela Normal Nacional Alejandro Carbó (la más representativa numéricamente en el conjunto), una Escuela Provincial, la Normal Superior Agustín Garzón Agulla –ambas de la ciudad capital– o de Escuelas Privadas religiosas asociadas a alguna nacional o provincial (Santa Teresa, 25 de Mayo, Corazón de Jesús –las Esclavas–, San Francisco de Asís, etc.).³⁸ Son

33 En un marco de enfática preocupación por la cuestión del género, entendemos que la categoría "mujer" es una categoría socio-histórica. Es posible reconocer la historicidad en las preguntas que se han formulado sobre lo femenino. La construcción de lo "femenino" supone el reconocimiento de lo "no femenino", por lo tanto se trata de inquirir sobre una relación social, la de hombres y mujeres. En este sentido la pregunta por el género remite a un proceso social de formación, definido como "la organización social de las relaciones entre los sexos". Un interesante análisis sobre la categoría de género usada en investigaciones históricas con referencias respecto de fuentes, metodología de abordaje y temáticas predominantes, lo encontramos en Perrot, 1992: 66-85. En relación con los tópicos recurrentes en la investigación histórica, se destacan el trabajo, la familia, la política, el Estado y la ideología, atravesados por cuestiones de clase, etnicidad, sexualidad, representaciones simbólicas (Wallach Scott, 1992: 38-65).

34 CONADE, 1968: 138. Estudiantes de Pedagogía por título y tipo de escuela de nivel medio de procedencia, FFyH, UNC. Elaboración propia.

35 *Ibidem*, p. 136.

36 *Ibidem*, p. 175.

37 Elaboración propia. Ese nivel de participación femenina en la carrera de Ciencias de la Educación en la FFyH de la UNC (más de un 90%) se mantuvo entre 1968 y 1973, disminuyendo levemente para los años 74 y 78 y volviendo a esos porcentajes en los '80. La explicación que se daba sobre este fenómeno era la asociación de la carrera con una salida profesional vinculada con la docencia, profesión de menor prestigio y escasamente remunerada, que no sería satisfactoria para el género masculino, que en general asume la manutención de la familia. Brígido de Sánchez y Ambroggio, 1984: 6 y 7 (informe de investigación).

38 Desde un punto de vista tendencial, es posible sostener con Brígido y Ambroggio, que mientras existió la carrera de Maestro Normal Nacional la mayor proporción de ingresantes provenía de esa modalidad, representando, hasta 1972, más del 50% del total de ingresantes (77,55% en 1969). En paralelo al descenso de esa modalidad de ingresantes, ascendió el grupo de alumnos provenientes de bachilleratos. *Ibidem*, pp. 8 y 9. Para 1968, en el total de alumnos nuevos inscriptos de la UNC, el 38,6% accedía con el título de Maestro Normal. Esto muestra

mucho menos significativos los casos de egresados de escuelas universitarias, como la escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat, proviniendo de éste el único varón³⁹ que fue incluido claramente entre las alusiones de grupos en pedagogía que venimos considerando.

En Argentina, hay casi unanimidad en señalar a las maestras como el grupo de asalariadas de mayor respetabilidad, dado que en general no se identificaba el quehacer docente con las características propias de un “trabajo”. Ser maestra formaba parte del ejercicio del “apostolado” consecuente con la labor maternal y “...el deseo íntimo de la mayoría de las familias de los sectores medios y medios bajos era conseguir que su hija fuera maestra”.⁴⁰ Resuenan también referencias históricas para otros contextos nacionales, como la de Michelle Perrot⁴¹ –quien mostrando su importancia, resalta que “Las escuelas normales fueron las primeras universidades de las mujeres”– y otras psico-sociológicas abarcativas del fenómeno, que tematizan el carácter femenino de la docencia en literatura de raigambre psicoanalítica, al atender a los procesos de identificación del lugar con la figura materna.

Importa destacar en nuestro caso que entendemos que la categoría de género no habría estado dissociada de un conjunto de situaciones objetivas y estructurales como las que remiten a las posibilidades de acceso marcadas por la posición social; la situación objetiva que muestra que las ofertas educacionales para nivel medio en los pequeños pueblos o ciudades del interior, cuando existían, en no pocos casos se asociaban a la formación normalista –algunas con carácter laico y liberal–; el prestigio de escuelas de la capital como las citadas, percibidas como escuelas de renovación pedagógica y de avanzada, prestigio ampliamente consolidado en la ciudad y por ello potentemente deseadas por los sectores medios de la población;⁴² la solución que ofrecían las escuelas privadas religiosas⁴³ a quienes migraban del interior a la ciudad, pues su régimen era de alumnas internas, a la vez que a ellas podían acceder quienes provenían de

claramente la sobre-representación de esta modalidad en el caso de Ciencias de la Educación, predominio que se observa en general para toda la Facultad de Filosofía y Humanidades, Lenguas, Artes, Auxiliares de la Medicina y carreras afines a las Ciencias Médicas. En Derecho y Ciencias Sociales y en Medicina, matienen también un predominio junto con los bachilleres. Los egresados del magisterio disminuyen notablemente en Arquitectura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y Ciencias Agronómicas. Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1970: 44-46.

39 “Iván” Julio Roqué. Legajo de Alumnos (Archivo FFyH, UNC). Base de datos alumnos elaboración propia.

40 Barrancos, 1999: 207.

41 El fenómeno remite a procesos de construcción histórica del lugar de la mujer. Así, una historia de mujeres en países como Francia, indica que “El contrato de mujeres en los escalones más bajos permitió que los hombres ascendieran en la jerarquía de los empleos más calificados y mejor remunerados”. Perrot, 1997: 102. La autora señala que, en función de la instrucción alcanzada, los primeros oficios abiertos en Francia para las mujeres fueron en el ámbito de la educación, como institutrices, bibliotecarias y preceptoras. Joan Wallach Scott explica la búsqueda del ingreso a mundos profesionales (maestras, enfermeras, médicas, trabajadoras sociales) como un intento de poner fin a la exclusión de la mujer de todo trabajo significativo y asalariado y de refutar la ideología que las consignaba exclusivamente a la maternidad y al hogar. Wallace Scott, 1992: 52.

42 Entrevista a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997-18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Gloria Edelstein, 20 de febrero de 1998-15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina.

43 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

sectores medios, aunque el pago de las cuotas mensuales implicara esfuerzos de importancia sobre todo para familias numerosas.

Lo cierto también para nuestro caso es que la condición femenina asociada con el hecho de provenir con títulos de maestras normales dio una característica singular a la vida en el Departamento de Pedagogía, fundamentalmente desde el punto de vista de los aprendizajes previos vinculados con el quehacer en las aulas⁴⁴ –contrastante con la formación teórica que empezaba a recibirse en la Universidad–; por un rechazo a esos mismos aprendizajes –para los casos que se inclinaron más por lo histórico-sociológico– y por un conjunto de rasgos y comportamientos grupales que se articularon en solidaridades múltiples que, aunque no en exclusividad, fueron posibilitadas por la identidad de género.

El gesto del normalismo fue construido en años adolescentes y allí también fueron sujetos los mediadores en la transmisión de las históricas marcas del universo imaginario y simbólico de la constitución de la identidad de “maestras normales”. Con y frente a esas huellas se movilizan apreciaciones y creencias, tamizadas en el tiempo, expresándose hoy valoraciones tanto de reconocimiento como de crítica a los mecanismos sutiles vehiculizados por esa formación.

Las imágenes de los sujetos provocan el recuerdo. Así, para algunas, son significantes compartidos el reconocimiento de la incidencia de “profesores liberales, reformistas” o de laicos que abrían los caminos de la literatura y las humanidades anudadas a “visiones trágicas”, como las adolescentes; para otras, la memoria se desliza hacia rasgos de ejemplaridad, vocación y pasión, con signos de formación renovadores –“maestras ejemplares, de avanzada, que aplicaban los principios de la escuela nueva”, “monjas de vocación”, que “irradiaban el interés, la pasión”. Todos y cada uno de esos significantes son reconocidos entre las principales razones por las cuales se elegían por entonces los estudios pedagógicos, en no pocos casos, elección establecida después de otras alternativas sugeridas o valoradas personalmente.⁴⁵ Aunque también en esa elección se actualizaban otras anteriores, maternas o paternas, no necesariamente objetivadas sino a instancia de entrevista. Resuenan en ese sentido las reflexiones freudianas acerca de la psicología del colegial que aluden a procesos de transferencia en los espacios educativos como sus “corrientes subterráneas”:

44 Paradojalmente, la CONADE hacia 1968 sostenía una visión muy crítica respecto de las Escuelas Normales por carencias de disciplinas de fundamentación en los estudios pedagógicos como Filosofía o Sociología de la Educación, e instaba a las autoridades a desarrollar alternativas como la de incluir la formación de maestros en el Nivel Superior, situación que había sido discutida muchos años antes, hacia los '40 en relación con la creación de la Escuela Normal Superior.

45 Las primeras opciones se vinculaban con deseos paternos (Arquitectura, Medicina) frente a los cuales la carrera de Pedagogía constituía una forma de rebelarse; también la elección de Pedagogía se establecía contra alternativas desacreditadas por valoraciones familiares (Odontología); como opción sustitutiva de estudios universitarios que no se desarrollaban en la ciudad (Sociología). También se observan elecciones que surgían frente a imposibilidades de inscripción a término, por lo cual se iniciaba otra carrera (Psicología); como sustitución de carreras sin posibilidades de inserción laboral (Historia), o como alternativa facilitada por la misma Facultad (pasaje de Psicología a Pedagogía y Psicopedagogía); como fusión entre intereses psicológicos y pedagógicos, tras alternativas vinculadas con la Filosofía; como sustituta de la imposibilidad de continuar otros estudios (Música). Llama la atención que al reconocer la carrera como la opción a seguir la situación se dirime en varios casos porque en ella se incluyen asignaturas vinculadas con las inquietudes iniciales (Filosofía, Historia, Sociología, las genéricas Humanidades). Es decir, por el alto grado de amplitud de los contenidos que abordaba Pedagogía.

“...no se qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino de la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron en este camino y a unos pocos –¿por qué no confesarlo?– se les cerró así para siempre”.⁴⁶

Pero las huellas de la formación, relativamente independientes de los maestros, tienen también un lugar en los recuerdos con breves relatos sobre situaciones o eventos que reenvían a las antiguas e iniciáticas del normalismo⁴⁷ –formaciones históricas de larga duración– plasmadas en la construcción del ideario de hacerse “maestra-maestra”. Así se recuperan desde experiencias en las escuelas de aplicación; la práctica a partir de la observación de buenos modelos de maestros; la formación de maestros ejemplares en función del ideal del ciudadano; la elaboración de los planes de clases; la selección de actividades y recursos de enseñanza (las láminas, los frisos) basados en los principios pestalozzianos, hasta los nuevos y más renovados ideales escolanovistas, del aprendizaje desde la observación y la acción; la articulación de la expresión artística y el ludismo en los rincones y los centros de interés; las innovaciones en la enseñanza de la lecto-escritura con el “método natural” en contraposición a la “palabra generadora”. Experiencias éstas en general incluidas en dispositivos curriculares que expresarían para algunos autores una lógica aplicacionista-deductiva, con un primer tiempo de adquisiciones teóricas y como corolario la aplicación de lo aprendido en situaciones de práctica –de la teoría a la práctica.⁴⁸

También resuenan huellas de modos de hacer, de micro-movimientos, retoños de antiguas prácticas de ejercicio del poder desde la invisibilidad que al mejor estilo normalizador en sentido foucaultiano⁴⁹ se introducían en las clasificaciones de los sujetos, ellas, adolescentes, como alumnas. Así, constituyen signos que merecerían una indagación específica la operación de “...dividir entre las niñas del grado A y las niñas sueltas de los B, de mayor a menor abolengo...”, o los sistemas de contraprestaciones como la entrega de “10 kg. de azúcar” –que había que poder adquirir– como el equivalente a “un 8 en un examen de física”.⁵⁰

Ya en la Universidad, con diferencias reconocibles entre las estudiantes –porque algunas iniciaban su formación universitaria ya vinculadas con escuelas públicas o privadas en las que ejercían como maestras–,⁵¹ la huella

46 Freud, 1973: 1893.

47 Pineau, 1997.

48 Suárez, 1995, en *Revista del IICE*, Nro. 7; Davini, 1998.

49 Querrien, 1994: 129-130.

50 Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, DF, México. No disponemos de antecedentes de investigación acerca de este tipo de prácticas en escuelas privadas confesionales en el país. En dos casos de entrevista, se alude al aporte familiar a la escuela, con características diferenciales (donaciones-contraprestaciones), cuestión que excede nuestro problema pero que sería de interés indagar específicamente. Un estudio en caso sobre la Escuela Normal en perspectiva foucaultiana ofrece indicios de interés sobre el registro minucioso de estudiantes mediante un complicado mecanismo burocrático (cuadros, estadísticas, control y distribución de alumnos en grupos A, B, C) y sobre las relaciones contractuales escuela-familia, en las que podrían inscribirse prácticas de intercambio como la aludida (van der Horst, 1999: 129-144).

51 Entrevista a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997; 18 de septiembre de 1999; entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999; entrevista a Gloria Edelstein, 29 de febrero de 1998-15 de agosto

de esta impronta se dejó oír en al menos dos sentidos. Por un lado, el de las interpelaciones a la teoría pedagógica que circulaba en las aulas universitarias, más o menos explícitas. Se interpelaba a la formación pedagógica universitaria por su alejamiento de la realidad educativa, por su contraste con lo aprendido y valorado en la experiencia de formación en la “Normal”. Desde el “romanticismo” y “deductivismo” normalista, la pérdida de la práctica constituyó un registro de relevancia:

“...difícilmente era una historia o una pedagogía que nos pusiera en contacto con la realidad concreta de la escuela, eso marcaba un enfrentamiento con los docentes por nuestras expectativas... yo me acuerdo, cuando ingresé a estudiar, calculá, yo salía de la Escuela Normal Superior y tenía toda una visión del magisterio muy romántica y yo le dije a Tinti... creo que ahora que estoy en la Facultad, que hace dos o tres años que estoy, sería peor maestra que cuando egresé del Agulla yo sabía, había perdido una práctica que yo tenía como maestra, había cuestiones que hacían a la práctica de nuestra profesión y que estaban borradas...”⁵²

También y en contrapunto se abría la crítica a la misma pedagogía normalista, crítica que tenía como lugar de anclaje la incipiente reflexión pedagógica escolanovista⁵³ pero que, en nuestra hipótesis, anclaba con más fuerza en el sentido aprendido de la respuesta rebelde a ciertas formas de imposición generadas tanto en los espacios privados de las “escuelas de monjas” como en los espacios públicos.

Normalismo vinculado con herramientas para el hacer pedagógico y normalismo vinculado con la normalización, constituyen ciertamente dos marcas de las escuelas normales que comenzaban a proyectarse sincrónicamente y en tensión en las aulas universitarias.

Formas tempranas de socialización en la “crítica”

No habría sido casual que la mitad de las entonces estudiantes de pedagogía que ingresaron en esos años a la Facultad hubieran egresado de Escuelas Normales privadas confesionales. Todavía hacia 1969, en el conjunto de nuevos inscriptos a la Universidad Nacional que accedían con el título de “maestro normal” –que según vimos, eran predominantes en Filosofía y Humanidades– el 41,90% correspondía a Escuelas Normales nacionales y el 51,69%, a escuelas privadas,⁵⁴ en general confesionales, algunas parroquiales, otras dependientes de órdenes religiosas con funcionamiento local.

de 2000; entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000; entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

52 Entrevista a Alicia Carranza, 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

53 de Miguel, 1999: 177-184. La autora inscribe el agotamiento y pérdida de hegemonía del discurso pedagógico normalista –que se produce en su visión desde la segunda década del siglo– con la consecuente pérdida de legitimidad de los maestros normales que debieron reubicarse en el campo profesional, particularmente en la emergencia de nuevos espacios de legitimación académica, como la Universidad. Desde nuestra indagación en el caso local ese agotamiento no se verificaba en las prácticas pedagógicas de formación de maestros todavía avanzados los años ‘60.

54 Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1970: 44.

Las estadísticas podrían derivar en el señalamiento de un mayor peso relativo del ámbito privado respecto del público en la formación de maestros normales que ingresaban a la Universidad. Sin embargo, se exponen a nuestra interrogación desde un matiz especial, para unos y otros casos, cuando “lo religioso” o “lo laico” –oposición histórica en la constitución de la escuela pública argentina– se presentifica en escenas del recuerdo de nuestros entrevistados vinculadas con la escolaridad o con improntas familiares. Se convierten así en escenas-síntomas de un lugar específico de la problemática en las experiencias vitales, que se ofrecen a una búsqueda de sentidos. Lugar asociado fundamentalmente con el impacto de eventos políticos generales de la historia nacional –vivenciados más o menos tempranamente– o con proyecciones futuras de su propia conformación como actores políticos.

Hemos reconocido que los acontecimientos políticos se inscribieron en experiencias tempranas en contextos familiares y que no pasaron al olvido a pesar del paso del tiempo. También, que el tránsito por los ámbitos privado y público de escolarización en la etapa de la adolescencia supuso la internalización de formas divergentes de crítica a las normas y la autoridad establecidas y la adhesión a otras de signo opuesto, proceso que se habría operado de diversos modos en función de las oportunidades de encuentro con situaciones socio-culturales diferenciales.

De ese conjunto que suponemos muy vasto y que supera ampliamente nuestro intencional acercamiento, nos interesa remarcar tres dimensiones de relevancia, construidas como tales en nuestra resignificación de las voces de los sujetos que ingresaban a pedagogía en aquellos fines de los ‘50 hasta mediados de los ‘60: la mediación de acontecimientos políticos, en un lugar intermedio entre espectadores y participantes; la mediación de instituciones escolares esencialmente disciplinarias; la mediación de “otros” sujetos significativos –maestros, padres, amigos– como camino de ingreso a prácticas disciplinarias contrastantes y miradas potencialmente críticas.

Opuestas a los mandatos adaptativos dominantes en contextos sociales y en particular en las instituciones escolares, esas dimensiones podrían ser leídas como efectos no deseados desde la perspectiva de la reproducción de una lógica también dominante. Nos acercaremos a ellas con algún detalle en el esfuerzo por entender algunas huellas tempranas de criticidad, intermediarias en un proceso complejo de construcción de versiones y prácticas crítico-políticas.

Mediación de acontecimientos políticos: entre espectadores y participantes

“Yo pertenezco a una generación a la que todo le toca... me toca a mí vivir la muerte de Evita... escuchaba un radioteatro el día que murió, y luego, a la hora señalada, las 20 hs. todos los días, las voces se callaban... me toca a mí vivir la Revolución Libertadora”⁵⁵

A instancias de la interpelación amplia del recuerdo sobre situaciones o eventos impactantes y reconocidos por su significación personal previos al

55 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

ingreso a la Universidad, es particularmente llamativo que la mayoría de los sujetos de esta generación recupere diferentes espacios socio-familiares y educativos –en tiempos de escolaridad primaria como en la escuela media, en el pueblo o la ciudad– en que los motivos políticos acuden en apoyo de la memoria.

Decimos motivos y no participación política en sentido estricto, es decir, aquella que podríamos caracterizar como participación justificada en apuestas o creencias en cambios o transformaciones en diferentes órdenes de la vida con algún grado de conciencia sobre las implicancias de la acción, con compromisos asumidos desde alguna posición en organizaciones estudiantiles en la escuela media o referentes juveniles de partidos o agrupaciones políticas, en función de la identificación con un colectivo político simbólico o real.⁵⁶ Participación política difícilmente pensable en la infancia, al menos en contextos como los involucrados en nuestra historia aunque tampoco se observa en la adolescencia –como sí se observó en la generación siguiente– al menos para la mayoría de nuestros entrevistados.

Se trata, antes, de lo político permeando la vida, las relaciones familiares y más próximas, los eventos escolares. Instancias que asumieron el lugar de horizonte o de escenario de actuación, aunque con intencionalidades o “motivaciones” no estrictamente políticas.

Atravesar una parte importante de la infancia durante el peronismo, tiempo de exigencia para los adultos de una definición o tiempo de adhesiones espontáneas –se era peronista o antiperonista–; ser expectadores –no siempre pasivos– de situaciones disruptivas como el enfrentamiento de Perón con la Iglesia; atravesar en los años de secundaria los procesos contra el peronismo, con la “Revolución Libertadora”; atravesar o concluir los estudios secundarios en el retorno de la lucha entre Iglesia y laicismo, harían decir que

“...a la Universidad yo entré en el ‘62, pero en realidad, yo egresé del colegio de las monjas, yo estaba en el Corazón de María... fui partícipe activa, por ejemplo, de la batalla entre enseñanza “Laica o Libre”, en ese momento el episcopado movilizaba a todos los colegios fuertemente, ¡así que yo llevaba un gran escudo, ahí de la enseñanza libre! Bueno, salíamos a todas las manifestaciones, las monjas nos sacaban, y fue una experiencia de movilización, si querés, pero mirá desde dónde!! virgen, política e ideológicamente, pero a nosotros nos fascinaba porque era la oportunidad de ¡salir del internado! ¡Te imaginás! ¡No perdíamos una manifestación! ¡Bamos felices, a la batalla íbamos! ¡Íbamos felices por otras

56 En relación con el proceso de constitución de la izquierda revolucionaria en Argentina, María Matilde Ollier (1998) sostiene que “no se encuentra en las etapas de la niñez y la adolescencia de los sobrevivientes, el argumento para explicar las razones que llevan a una persona a sufrir un proceso de radicalización política”. Reconoce la mediación de la radicalización ideológica como base cultural de la radicalización política. Sin embargo, encuentra que “la política en Argentina no es parte de la vida de su ‘sociedad civil’ sino que la constituye”, y en este sentido, reconoce la incidencia de la socialización política temprana en la familia nuclear o extendida en los procesos de construcción de una identidad política. Coincidimos con la idea que “la identidad política es un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida, y es inteligible sólo en relación a la experiencia de vida de los individuos” (p. 19), experiencias que se desarrollan en tres ámbitos, “privado” –familia, amigos, pareja, barrio–; “público” –escuela, universidad, iglesia, ámbitos de la cultura– y “político” –instancias vinculadas con el poder político, como partidos, FF.AA., organizaciones. Sin embargo, las interpretaciones sobre los casos en análisis y las conclusiones que de ello se deriva son ciertamente controvertidas y pueden ser pensados desde otras perspectivas (Ollier, 1998).

motivaciones! La motivación, qué era lo que se estaba dirimiendo en realidad, ¡no la teníamos clara para nada! Nos fascinaba, estábamos dos días planchando el uniforme para la salida a la movilización, pero era porque ¡podíamos ver a los muchachos! ¡Podíamos ver la ciudad!!”.⁵⁷

”...mi abuelo, un patriarca conservador, había sido Intendente, super conservador, demócrata, ¿pero mi mamá? Salió, digamos rompiendo y se hizo radical. Porque en esa época los jóvenes no tenían otra opción que el radicalismo y fue una militante radical durante mucho tiempo, mi papá era más neutro, de mi mamá hemos heredado esta pasión por la política, ¡temprana!... yo a los cinco años estaba pendiente de la conversación de los adultos, todos inmigrantes y estaban unos a favor de Mussolini y otros a favor del Eje... discusiones y después ese antiperonismo feroz, que venía de esta vertiente radical y de la vertiente demócrata, yo pude vivenciar estas peleas terribles a nivel familiar, ese enfrentamiento político, quizá todo eso quedó latente, porque después, imagináte, después el colegio de monjas”.⁵⁸

”...en mi casa, es una historia marcada por la proscripción a la familia... eso sí dejó huellas... a mi padre no lo dejaban trabajar, a mi madre amenazada, o a nosotros que nos obligaban en la escuela a la venia... yo era chica, pero sabía perfectamente lo que tenía que hacer... cuando no había café ni harina, no lo podías conseguir porque a nosotros no nos vendía nadie, son cosas muy jodidas, después cuando vino el enfrentamiento de Perón con la Iglesia, de nuevo nosotros, ahí en el medio, porque mi mamá era maestra de la escuela del Huerto...”.⁵⁹

En ese marco político-contextual común, escuchamos la voz de las contradicciones internas en los ámbitos familiares, la emergencia de preocupaciones políticas en el plano internacional que se inscriben en la circunstancia vital de la inmigración, experiencias familiares de proscripción sin mediación de militancia partidaria y vinculadas con las creencias religiosas, la inclusión en acontecimientos como sujetos con intencionalidades diferentes de las políticas, cuyo efecto es el aprendizaje de la “movilización” en torno de algún objetivo-ideal.

Pero también se escuchan otras experiencias individuales y en ese sentido, observamos diferencias que interesa resaltar, para mostrar cómo los itinerarios personales, aun compartido un tiempo histórico-social, van marcando rumbos experienciales no asimilables estrictamente unos a otros.

Así, al menos uno de nuestros entrevistados, remite a experiencias de socialización en la participación política con un protagonismo mayor y con cierta referencialidad a idearios como el que acuñaba el movimiento tercermundista.⁶⁰

Espectadores o participantes más activos, los acontecimientos políticos permeando la vida de los sujetos de esta generación –“...en un proceso progresivo de intromisión del Estado en los derechos privados y en la cotidianidad de los argentinos”–⁶¹ muestran no obstante diferencias con la generación de

57 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

58 *Ibidem*.

59 Entrevista Ana María Brígido, 16 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

60 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina.

61 Devoto y Madero, 1999: 7.

los maestros formadores para quienes esos acontecimientos produjeron bifurcaciones de trayectorias.

Para esta nueva generación, la edad marcó una diferencia importante en términos del involucramiento con las circunstancias históricas. Sin embargo, es probable que la mediación de las construcciones intelectuales y definiciones políticas posteriores hayan incidido en la producción del recuerdo, en el sentido asignado a los hechos, en la reconstrucción de su valor en la vida personal, al punto de amalgamarse la idea de “lo que nos toca vivir”.

Las voces resignifican el pasado desde el presente, dando cuenta de que los acontecimientos políticos y las mediaciones familiares respecto de ellos penetran la vida de los sujetos, dejan marcas que no siempre pasan al olvido. En los espacios privados –señalan Devoto y Madero– “...el niño crece y almacena en su memoria mil fragmentos de conocimientos y discursos que, más tarde, determinarán su manera de obrar, sufrir y desear”.⁶²

Resulta igualmente interesante preguntarse sobre el anudamiento de estas experiencias anteriores al ingreso a la Universidad o de las impresiones actuales sobre ellas, con prácticas que sí los involucraron por efecto de edad como protagonistas centrales. Prácticas desplegadas en espacios intermedios entre lo público-político y lo individual, que muestran formas diferenciadas de sociabilidad y que, podríamos pensar, habrían sido en parte constituyentes de los que se definieron ulteriormente como procesos de socialización en la “crítica”. Procesos que pasamos a reconocer, poniendo en foco la relación entre sujetos, normas y transgresión.

Mediación de instituciones esencialmente disciplinarias: adolescentes, entre las normas y la transgresión

“Veamos antes que nada como consiguió Menocchio hacerse de estos libros”.

Carlo Ginzburg, El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI (1994: 73).

Con la prudencia que exige la cuestión, reconociendo diferencias y desviaciones, se hace presente en los recorridos de algunos sujetos una particular afirmación de prácticas en las que subyace una “actitud crítica”⁶³ que no se explicita en un discurso articulado. Constituirían prácticas de des-obediencia o transgresión respecto de normas inculcadas por la autoridad escolar –de hecho admitidas familiarmente por la inclusión de los sujetos en esos espacios institucionales– desde las que se abre en los vínculos establecidos una manera diferente al sujetamiento absoluto a las normas o la reverencia a la autoridad.

Así, quienes atravesaron la experiencia adolescente en el ámbito de “escuelas de monjas” como “pupilas”, habrían sido productoras de “tácticas” sutiles y creativas –más o menos compartidas en grupos de “pupilas rebeldes” o soli-

62 Ibidem, p. 11.

63 La idea general –salvando las distancias en relación con tiempo, sujetos y espacio socio-históricos–, se ha inspirado en Chartier, 1995: 208.

tarias– con dos propósitos: por un lado, oponerse a la rigidez del dispositivo normativo y a las formas típicas y conocidas de control; por otro, abrir universos no permitidos –“ventanitas para mirar el mundo”–⁶⁴ utilizando formas específicas de desviación que evitan el castigo, hasta donde ello es posible.

Una táctica podría enunciarse como el uso creativo del régimen disciplinario que prescribe la concentración en el estudio –hacer “como si”– para transformarlo en el uso de la biblioteca con propósito de acceso a libros “prohibidos”.

El interés previo por la lectura y la disponibilidad de libros en las bibliotecas de las escuelas, ciertamente fueron dos condiciones necesarias para el despliegue de la táctica, al decir de Roger Chartier, “...la inteligibilidad de la literatura clandestina depende del horizonte de recepción que encuentre”.⁶⁵

“...esta vida, el encierro y la búsqueda, ¿no? y los intereses, como te digo, desde chiquita me interesaba todo ¿qué recursos tenía la biblioteca!!!! Como escape, no? Esa historia de las bibliotecas es muy interesante en un colegio de monjas, porque las monjas, ¡tienen bibliotecas enormes! ¡De cualquier tipo de literatura! Porque son donaciones, de las familias, viste, dejan, generalmente, a lo mejor no las herencias ni los recursos económicos, pero sí los recursos culturales y había una biblioteca muy grande en el colegio y la bibliotecaria era una monja, no tenía muchas ideas, ni de literatura, ni de historia, era tener los libros bien ordenados, entonces ahí tenía un índice, el índice eran las lecturas prohibidas de la iglesia...”⁶⁶

Dejemos entonces la voz a una táctica específica:

“...yo buscaba el índice y después me la pasé explorando la biblioteca, a ver dónde encontraba aquello que estaba re prohibido, por ejemplo, la reina Fabiola, la decadencia del imperio romano donde lo sexual, la sexualidad, todas esas atrocidades que se decían y donde aparecían muchos de esos personajes oscuros, ¿no? del cristianismo primitivo, las bibliotecarias no lo habían descubierto, eran las prohibidas, mucho en la literatura, la poesía, yo estudiaba, me quedaba casi toda la tarde libre, así que me la pasaba, sacaba para leer en este estudio bien regulado, bien normativizado, con odio, porque las monjas te vigilaban si vos estabas estudiando o no, y todas en filita, un aprendizaje del orden pero también de la posibilidad de la transgresión, yo me llevaba los libros y la monja me veía con los libros abiertos y no sabía de qué se trataba, yo me sentaba bien atrás y entonces tranquila ¡Qué bárbara! ¡Qué aplicada que era la alumna! ¿Y qué estaba leyendo? Libros prohibidos...”⁶⁷

Pero las tácticas, lo enseña De Certeau, son múltiples e inventivas. Más en el sentido de “formas de resistencia” que de transgresión, se abría la posibilidad de permear el encierro o de salir de él a través de la lectura de literatura española clásica y de contestación:

“...entrar libros al colegio que no se podían leer o hacer escándalo porque te los robaban: la generación española de Juan Ramón Jiménez o conseguir que nos

64 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, en alusión a la “ventanas” por las que “desesperadamente” salían a ver la calle escapando del control y vigilancia de las monjas.

65 Chartier, 1995: 226.

66 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

67 *Ibidem*.

dejaran hacer un seminario de literatura en la Universidad Católica, casi una revelación... Aprender a amar la cultura de la guerra civil española a través de sus poetas, Lorca y demás deudos, para la Católica y las monjas, no había cosa más demoníaca que la República".⁶⁸

"...cuando se me agotó lo prohibido, entré en la poesía, me empezó a movilizar tanto, era típico de la adolescencia también, por ejemplo yo le pedía a mi padre ¡que me pusiera una profesora de recitado! Una chica profesora me hizo amar la poesía, leí García Lorca, Hernández, todos los clásicos españoles..."⁶⁹

Sin embargo, lo que puede ser leído como posibilidad de los sujetos también lo puede ser como permiso... los dispositivos permiten y prohíben,⁷⁰ en ese juego infinito de la relación norma-transgresión. Así, los límites se vuelven a imponer, vuelven a regular, en no pocas situaciones, de modo coactivo, hasta el tiempo en que emergen nuevas y renovadas formas de desviación...

"...el Quijote en castellano antiguo!... hasta que, debe haber sido una de las primeras experiencias, no sé si es inédita en el país, que le prohíben a una lectora entrar a la biblioteca, ¡por sobreconsumo! ¡Por sobreconsumo de lecturas!!!! No sé cuál fue el incidente que destapó la reacción, o que de pronto se dieron cuenta que en la biblioteca había cosas non santas..."⁷¹

Lo "prohibido", "demoníaco", "non santo" habrían sido formas de rechazo a lo que hoy se caracteriza a distancia como "caricatura de la discriminación, de la injusticia, de la discrecionalidad" de las 'escuelas de monjas'. Pero esos rasgos, con clara connotación negativa, habrían irrumpido en los sujetos precisamente contra los dogmas incorporados y abierto el camino para potenciar la "rebeldía", entonces, con la preocupación central de "hacerle la vida imposible a las monjas y hacer iniquidades".⁷²

Quizá es en ese sentido que puede entonces vincularse la socialización en formas de la crítica en el juego "normas"- "transgresión", como huellas tempranas de futuros compromisos y prácticas políticas, para sostener que

"...el colegio no me deja más sello... que en las peores condiciones se puede, se puede resistir, en todo caso, esa es la gran pedagogía de ese colegio... en medio de toda la cosa de la resistencia, en medio de esos poetas españoles que yo empiezo a amar ahí, en medio de la cultura de la guerra civil española que empiezo a adquirir a pesar de la Universidad Católica y a pesar de las monjas, yo creo que ahí empieza mi politización, aunque ya había tenido politización en mi familia..."⁷³

No nos hemos referido a los contenidos de los libros leídos como condición o causa exclusiva en el proceso de construcción de esa actitud de crítica. Acordamos en ese sentido con Chartier en la idea de la "...independencia relativa de los sistemas de representación con respecto a la circulación de los textos...", que

68 Entrevista a Justa Ezepeleta, 20 de enero de 1997, DF, México.

69 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

70 De Certeau, 1995: 29-37.

71 Entrevista a Delia Spila cit.

72 Entrevista a Justa Ezepeleta cit.

73 *Ibidem*.

permite abrir el campo analítico a “...la construcción de una cultura política alimentada por las experiencias ordinarias y los conflictos de lo cotidiano...”⁷⁴ Probablemente, las lecturas a las que se accedía tiñeron los “cambios de representación y de sensibilidad” en quienes como adolescentes, se oponían sistemáticamente a lo incorporado, a lo prescripto, a las autoridades, como forma de reafirmación identitaria, en el mismo acto en que se identificaban con nuevas referencias autorizadas, en un tiempo social incipiente de ruptura con modelos establecidos. Pero serían múltiples las mediaciones iniciáticas y fundamentalmente aquellas vinculadas con las prácticas las que habrían actuado en procesos de conformación de la criticidad, como también se harían patentes y con fuerza superlativa las experiencias específicas de socialización ya en la vida universitaria.

Mediación de “otros” sujetos de significación: un camino hacia prácticas disciplinarias contrastantes y miradas potencialmente críticas

Aún en el aire tímido de “un segundo de secundaria” de la Escuela Normal Superior de la capital cordobesa, las postrimerías del segundo gobierno peronista habrían dejado en la percepción de algunos protagonistas...

“...marcas disciplinarias tremendas: el uniforme, a las 8 en punto, si no entrabas, éramos anotados en un cuaderno, y si eran las 8 y cinco, ya no podías entrar o salir de la escuela... era el nacionalismo católico dominante, el desastre, nosotros que como adolescentes teníamos que librar la batalla del autocontrol”.⁷⁵

Por difícil que haya sido la situación vivenciada, nos interesa sin embargo marcar el efecto de quiebre que “La Libertadora” habría tenido en relación con esas prácticas. En ese sentido, se habría producido para los protagonistas de esa experiencia escolar un cambio sustantivo, un “cimbronazo ideológico para el nacionalismo católico... de un día para el otro”⁷⁶: el gesto de una directora –recuerda la entrevistada– María Saleme de Burnichon, que señalaba que

“...las puertas de la escuela no tienen que cerrarse, las puertas de la escuela permanecerán abiertas, de par en par, no hay más uniforme... mucha gente se desubicó por el cambio institucional, por ese viraje, que no pudo ubicarse nunca más, que siguió pensando que esto era el desorden, que no entendió”.⁷⁷

Pero en la emergencia del “desorden”, son referenciados un conjunto de profesores egresados de la primera generación de la “Normal”, como Renéé Tretel, Jorge Peyrano, Alberta Sarrat, Celma Agüero, algunos alumnos y herederos del proyecto fundacional⁷⁸ que desde su quehacer en las aulas habrían sido irreverentes con las prácticas en uso y abrían también las puertas de la escuela a Jean Piaget y a la impronta escolanovista de “verdaderas innovaciones pedagógicas”,

74 Chartier, 1995: 228-229.

75 Entrevista Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997, Córdoba, Argentina.

76 Ibidem.

77 Ibidem.

78 Ver trayectoria de Adelmo Montenegro.

al “salir del aula con bancos fijos, al patio a trabajar en grupo, sentados en círculo por primera vez con la profesora”.⁷⁹ Aunque a distancia éstas podrían ser vistas como innovaciones menores, para aquel entonces constituyeron experiencias de ruptura altamente contrastantes con las dominantes y por ello con más poder de proyección como marcas de nuevos modos de hacer, que incluso habrían impulsado la elección de la carrera de Pedagogía. Esta experiencia también tuvo proyecciones con la creación de la Escuela Nueva “José Martí”,⁸⁰ privada laica, que constituyó un espacio de creación pedagógica muy avanzado para la época, lugar de iniciación pedagógica para varios maestros normales –como nuestra entrevistada– y que fue cerrada con el gobierno militar de Onganía.

Otras experiencias análogas en la escuela Normal Alejandro Carbó anudan su importancia en los vínculos con la práctica, precisamente, en la cualidad de “ser maestra normal”:

“...sí, soy maestra normal... Beatriz Banuz me marcó mucho. Ella, cuando me hace una dedicatoria, dice ‘a mi alumna reaccionaria’, ¿sabés que me quiere decir? Reaccionaria, era la reacción en el Carbó y ella me reconoce como su discípula en esto, en cómo mirar el aula, desde dónde mirarla, dónde buscar, a mí el Carbó me deja muy poco pero es muy fuerte la experiencia en el departamento de aplicación, porque ahí aparece la fibra mía de maestra, las maestras la reconocen mucho... Beatriz Banuz hace una experiencia en la Gabriela Mistral, de Barrio Juniors, ella había sido maestra rural, con el famoso método natural, mucho antes que Berta Braslavsky, pero no se conoce. Ella busca desde una escuela, acá en Córdoba, una alternativa a la palabra generadora, y nos fomenta el interés por ejercer como maestra, yo ejercí un año en un colegio de barrio Parque Montecristo, lo que ahora llamarían las marginales y enseñaba, nosotros todo el otro lado, la María Elena Walsh, me acuerdo como si fuera hoy, yo tomaba la hora de música en aquella escuelita, me tiraba al piso, dramatizaba las canciones, onda Zumerland, ahí se arma una mezcla Zumerland y esta mujer, ella me da teoría, porque a nosotros Zumerland nos dio otra cosa, social, pero la Banuz me marca en didáctica, en la idea del aula, en la idea de construir alternativas para la clase desde lugares diferentes. Mi padre también, que a pesar que cuando yo estudio, decido estudiar Pedagogía, porque el quería que yo fuera arquitecta, pero en realidad mi viejo creó una escuela, la Sarmiento, de San Vicente, es creador y Zumerland... el iba a Buenos Aires y tengo las colecciones que sacaba la UNESCO...”⁸¹

Como es evidente, además de las referencias en instituciones estatales operaron otras instituciones y sujetos en la configuración de los primeros modos de pensar y hacer pedagogía, que también marcaron una discontinuidad con las perspectivas dominantes en las Escuelas Normales. Aludimos a experiencias extraescolares culturales y recreativas como la Colonia de vacaciones Zumerland, dependiente de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba y otras instituciones análogas del país, experiencia educativa sostenida por un sector de

79 Entrevista a Alicia Carranza cit.

80 La reconstrucción de la historia de la Escuela Nueva Incorporada José Martí, su impronta escolanovista, con marcas tabordianas y con definiciones político-ideológicas investidas en su nombre, es un pendiente de la historiografía educativa local.

81 Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto del 2000, Córdoba, Argentina.

la comunidad judía que se define como “progresista” que, por sus características singulares –de fomentar procesos de socialización en grupos por edades, basados en principios de solidaridad, trabajo colectivo, e influenciados por la pedagogía soviética; de formación de líderes-maestros surgidos en los mismos grupos con criterio de autorreproducción y con fuertes contenidos político-ideológicos y pedagógicos– fue un lugar que incidió en la proyección de un particular interés por la educación en un conjunto de futuros estudiantes de pedagogía.⁸²

Aunque en muchos casos se presentifican ciertos signos de ruptura con la autoridad familiar, se escucha esa referencia en el lugar de “maestros” que promueven la apertura de inquietudes muy iniciáticas, en la vida adolescente, a las más vastas expresiones de la cultura universal, particularmente de la literatura:

“Mi papá me enseñó a leer, me enseñó a leer, qué se yo, a los quince años leía Rilke, me ayudó a hacer mi tesis de música, que trata sobre la vida de Debussy y Beethoven... me quería hacer entender la importancia de la infancia en los creadores, entonces empezamos con Rilke, que, en Cartas a un joven poeta, precisamente hace una vuelta a toda la infancia, como la fuente, como el arcón, que vos tenés que destapar, de donde van a salir los mejores recuerdos y la mejor cosa para la creatividad... Además leí las cartas de Romain Rolland, muy, muy, mucho material de papá –tenía una biblioteca formidable– y yo mucho no entendía, hasta Machado leía... y pasé un verano en las sierras, tres meses, que nos levantábamos a las ocho de la mañana y nos íbamos a leer... le gustaba mucho la literatura, la poesía...”⁸³

“...desde pequeña ya experimentaba un cierto desajuste social, Shakespeare, Goethe, otros poetas alemanes, obras prohibidas; enamorarse, hacer pasaditas en la bicicleta, los bailes de carnaval... mis padres eran antiperonistas... el hermano de mi mamá, mi padrino, era del partido socialista argentino, de ideología laicista, mi familia era católica, siempre en un aire medio agnóstico... con él iniciaba la “pasión por el teatro”.”⁸⁴

En un caso probablemente distintivo, el lugar paterno habría constituido una vía de apertura de relaciones sociales vinculantes con la intelectualidad local en el campo educativo, la comunidad universitaria y en el campo filosófico-cultural más amplio, aún desde la autodidaxia:

“...en realidad, mi formación viene, primero, a través de mi papá, mi papá era un autodidacta que se formó con Saúl Taborda, el pertenecía al grupo de Saúl Taborda y los otros veníamos a visitarlo, íbamos a visitarlo a la casa de Unquillo siempre, entonces, el referente de mi viejo era Saúl Taborda, a raíz de eso lo conoce a Montenegro, que en esa época también él estaba cerca del grupo de Sosa López,

82 Visiones contrapuestas sobre el vínculo de expresiones de la comunidad judía con la educación pueden encontrarse en Puiggrós, 1988 y 1996: 116. La autora cita a Abraham Paín como el mejor especialista en la temática, referenciando en exclusividad la Capital Federal. Por la relevancia de la cuestión respecto de la construcción de una forma de hacer pedagogía, entendemos que sería de interés un exhaustivo estudio historiográfico que atienda las múltiples experiencias educativas sostenidas desde la comunidad judía en sentido amplio y en diferentes lugares del país.

83 Entrevista a Marta Teobaldo, 15 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina. Ver al respecto trayectoria de Adelmo Montenegro.

84 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

que era de Literatura, estaba Fulgueira, Monserrat, después decano de abogacía y ahí empezó a desarrollarse una relación de mi papá con ese grupo, con Luz Vieira Méndez, con toda la gente que fundó acá la Normal”.⁸⁵

Esos vínculos familiares también se extendieron a referentes culturales de nivel nacional, que promovieron contactos personales –en las “temporaditas mensuales de Teatro Colón...”– con intelectuales polémicos como Martínez Estrada –“denuncialista” de raigambre liberal, en la caracterización de Terán–,⁸⁶ Eduardo Mallea y varios críticos de arte, vínculos que habrían ayudado a tejer, en la percepción de la entrevistada, una trama temprana propicia para la conformación como futura intelectual.

Es destacable que quienes ingresan entre 1963 y 1966 a la Facultad comienzan a identificar en alguna medida como mentores de la elección a amigos o familiares relacionados ya con el grupo de pedagogos ingresante en 1959⁸⁷ o a quienes actuaban como “profesores de práctica” en la institución donde como adolescentes terminaban sus estudios secundarios.⁸⁸

Sería discutible pensar que estas influencias se articularan, sin mediaciones, en la conformación de ciertos rasgos de criticidad, si pensamos con Chartier que los procesos de construcción de los intereses y discursos están socialmente arraigados y “...limitados según los recursos (lingüísticos, conceptuales, materiales) de que disponen sus creadores”.⁸⁹ Detrás de los textos leídos y de las influencias discursivas articuladas con prácticas de innovación, están los sujetos que leen y resignifican las transmisiones. La pregunta de Chartier, una vez más, nos interpela en el análisis y abre la perspectiva de la criticidad en la vertiente de la apropiación crítica, de la recepción: “¿...porqué no pensar que esta sedición está presente desde hace tiempo y que habita en gestos, emociones, pensamientos, que nada deben a la lectura del escrito, sea cual fuere?”⁹⁰

La articulación de múltiples condiciones, objetivas y subjetivas, echarían luz sobre la complejidad de los procesos de transmisión en los cuales, una vez más, se ven comprometidas las dimensiones consciente e inconsciente. Esos atravesamientos pueden observarse como veremos a distancia, en futuro y en función de prácticas situadas y fechadas, en el novedoso encuentro de lo histórico de los itinerarios con los procesos, sujetos y situaciones de las coyunturas.

85 Entrevista a Marta Teobaldo cit.

86 El autor remite en su texto a debates sobre el peronismo y la Revolución cubana, en el que intervinieron alternativamente, intelectuales como Eduardo Mallea, E. Martínez Estrada, Victoria Ocampo, Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges, en el marco de diferentes publicaciones, entre ellas, la *Revista Sur* (Terán, 1993: 43-45, 83).

87 Es el caso de Ana María Brigido, que referencia a Alicia Carranza, Lucía Garay y Marta Teobaldo, como relaciones significativas para quien, en su caso, intermediaba en su elección de la carrera (un familiar).

88 Es el caso de Gladys Ambroggio, quien señala que Azucena Rodríguez e Iván Roqué, actuando como profesores de práctica en la escuela San Francisco de Asís, incidieron especialmente en su elección de la carrera, que fue una segunda opción después de Sociología.

89 Chartier, 1995: 229.

90 *Ibidem*, p. 226.

La conformación de los “aspirantes a intelectuales” en el Departamento de Pedagogía

Los y las jóvenes que ingresaban progresivamente a Pedagogía lo hacían a una institución con un núcleo básico de formadores ya consolidado, bajo las condiciones de regulación de la vida académica que connotaban de prestigio el quehacer estudiantil y profesoral y con los mecanismos reformistas en pleno funcionamiento.

Desde el punto de vista de la conducción departamental, pasada la elección de autoridades hacia fines de noviembre de 1960, las cuestiones institucionales siguieron hasta 1962 como ya se habían definido: Adelmo Montenegro, Decano de la Facultad y a la vez Director del Departamento, elegido en este último lugar con amplio consenso entre los pocos integrantes de la asamblea departamental.⁹¹

Para los ingresantes o alumnos relativamente recientes las preocupaciones circulaban por circuitos diferentes a los burocráticos. El aprendizaje de la vida universitaria era lo más importante aunque comenzaban a expresarse dificultades prácticas en las condiciones académicas, reflejo muy concreto de la falta de presupuesto o de recursos formados.

Sin embargo, lo que contaba para la pequeña “comunidad” de Pedagogía reunida en aquel espacio compartido con las autoridades, el “Pabellón Residencial”, fue antes el encuentro –intenso, de pequeño grupo, familiar– con los académicos fundacionales en la disciplina. Tal la imagen establecida en las múltiples evocaciones de la memoria, que entendemos fundamentales para la incorporación de las reglas prevalecientes y ordenadoras de la condición de “estudiante universitario” en este tiempo histórico, con claras y autorizadas referencias.

No creemos equivocarnos al sostener que esa dinámica institucional contribuyó a potenciar el valor y la operatividad de los gestos de transmisión que hoy se reconocen diferencialmente como marcas de “modelos” académicos. Siguiendo el hilo del planteo de Chartier, la transmisión de gestos se habría entramado con las formas singulares de apropiación de los sujetos, con y más allá de los rasgos generacionales comunes. Así, se resignificarían en algunos casos los gestos del prestigio y la consagración académica y, en la mayoría –en un marco de referencialidad grupal– la perspectiva de crítica en sentido amplio, que en pocos años, se articulaba con sujetos y perspectivas de la intelectualidad crítico-política de izquierda.

91 Las elecciones se realizaron en todos los Departamentos e Institutos de la Facultad. En los casos de los Departamentos de Psicología y de Pedagogía, se expresaron ya algunas diferencias en los posicionamientos de los profesores titulares y contratados, los profesores adjuntos, los ayudantes de cátedra y los delegados de los centros estudiantiles (Integralistas y CEFyL) que intervinieron en la elección. En el Departamento de Psicología, fue elegido Director el Prof. Raúl A. Piérola con quince votos, obteniendo el Profesor Dr. Paulino Moscovich dos votos y el profesor Pedro T. Rapela un voto, con abstención de la delegada estudiantil integralista. En el Departamento de Pedagogía, los resultados favorables fueron para el Profesor Adelmo R. Montenegro con nueve votos, mientras María Esther Saleme de Burnichon obtenía un voto, también con la abstención de la delegada estudiantil integralista. Acta de Asamblea Departamental, 30 de noviembre de 1960. Aprobado por el HCD el 12 de diciembre de 1960 (Archivo FFyH, UNC).

Ese proceso no fue uniforme y en algunos casos se produjo con relativa independencia de los enfoques y contenidos de transmisión asumidos por los formadores en las respectivas especialidades disciplinarias y desde tradiciones teóricas diferenciales por efecto de sus propias matrices formativas.

Mostraremos el modo en que entendemos la particular construcción como “aspirantes a intelectuales” en los primeros años ‘60 poniendo de relieve algunas facetas de la conjunción de condiciones, contenidos, enfoques, estilos y prácticas de transmisión. Intentaremos narrar, al modo de un semblante, las aristas principales de la socialización universitaria inicial. Pretendemos contribuir con ello a comprender algunos rasgos de la configuración de un imaginario dador de identidad grupal, que unos años más tarde, marcando continuidades y rupturas con ese mismo proceso de transmisión, se construyó para la mayoría como identidad pedagógica crítico-política.

*Algunas formas de sociabilidad en el cotidiano estudiantil:
“andares de la ciudad”⁹²*

“La mirada sagaz reconoce ahí el abigarramiento de los trozos de la ‘novela familiar’, la huella de una escenificación destinada a ofrecer una cierta imagen de sí misma, pero también la confusión involuntaria de una manera más íntima de vivir y soñar. En este lugar propio, flota un perfume secreto que habla del tiempo perdido, del tiempo que nunca volverá, que habla también de un tiempo por venir, algún día, tal vez.”

Michel De Certeau et al., La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar, Universidad Iberoamericana (1999: 148).

Ha quedado poco registro escrito de la vida interna del Departamento de Pedagogía, de sus pequeñas historias, de la intervención de sus pequeños grupos de estudiantes en la vida de la Facultad, quizá, por la simultaneidad en el ejercicio de las posiciones de Director y Decano en la persona de Adelmo Montenegro que ya anticipamos.

Sin embargo, contamos con el registro de la memoria activa de esos protagonistas, que nos permite recrear en parte el modo de vivir la ciudad, la Facultad, el Departamento de Pedagogía, la intensa combinación de las relaciones de estudio y amistad que entonces harían funcionar la institución como “una familia”, lugar de referencialidad cotidiana, de canalización, contención y tamiz de los conflictos personales y grupales.

El ingreso a la Universidad de Córdoba no constituyó una situación análoga a anteriores experiencias educativas, ni necesariamente una instancia de reproducción de las influencias.⁹³ La Universidad marcaba la pertenencia

92 Para deslizar el enfoque que nos orienta —ya expuesto— nos hemos apropiado del título que el autor asigna a su capítulo VII. De Certeau, 1996: 103.

93 Para Pierre Bourdieu, “...pertenecer a un ambiente culto, constituido por jerarquías intelectuales y científicas, permite relativizar la influencia de la institución escolar, la cual tiene, sobre los demás, una carga excesiva de autoridad y prestigio” (Bourdieu y Passeron, 1993: 51-52).

a una posición diferente y la apertura de un nuevo ciclo en las trayectorias educativas y personales que hoy emerge en la memoria como un imaginario de un colectivo iniciático –“Nosotros fuimos la primera promoción de la carrera de pedagogía y psicopedagogía”– que progresivamente y de modo diverso se fue vinculando con las sucesivas cohortes de ingresantes.

Se iniciaban los años de estudiantes universitarios, juego serio y juego de lo serio, como lo han caracterizado Bourdieu y Passeron. Si el sentido de apuesta y de relación con el conocimiento consagrado por la ciencia está presente en esta afirmación,⁹⁴ también nos atrevemos a extenderlo metafóricamente a un sentido cultural más amplio para comprender otra dimensión en la contracara de la vida estudiantil-juvenil: la de ciertos modos creativos, divergentes y singulares de vivir el encuentro con las cosas y con otros, un sentido lúdico como matiz de las más complejas instancias de apropiación del mundo.⁹⁵

Como estudiantes de “Pedagogía y Psicopedagogía”, algunas con acento en la didáctica, otras en la filosofía, la sociología o la historia, portaban con claridad las improntas culturales de época, de profunda modificación en las costumbres y del juvenilismo como signo distintivo de un colectivo generacional. Así, ser jóvenes “apuestas” y “contestatarias”,⁹⁶ es el recuerdo que sintetiza la gestación en aquel tiempo de una pasión a doble vía, que iba a ser actuada de modo lúdico al tiempo que comprometido.

Particularmente, la Córdoba cosmopolita en relación con el interior, habría marcado una distancia de los núcleos familiares que pasó a ser una condición para que se construyera un clima de libertad muy particular, como lo caracteriza Horacio Crespo, por entonces estudiante:

“...me parece que en los sesentas empieza esta cosa tan franca, tan abierta, de que cualquier componente de una relación sentimental o acercamiento, tenía componentes sexuales... Era una sensación de mucha libertad, de permitirse oportunidades, una cosa muy abierta, muy gozosa, como alguien decía, Hemingway, que “París era una fiesta”. Yo creo realmente, sin nostalgia, que Córdoba era una fiesta, donde la gran obra, era cómo se vivía”.⁹⁷

Esa fiesta de la ciudad, la “obra del vivir”, habría sido precisamente un entramado construido con base en las “licencias”⁹⁸ tomadas en relación con el tiempo del deber de la academia. Se habría tratado así de un tiempo y espacio originales, de combinación de lo lúdico con la dedicación minuciosa, concentrada, de apropiación del sentido del estudio y las obligaciones universitarias, cruce en que el encuentro con la sociedad y la cultura fueron en sí mismos enseñantes, universos culturales abiertos a la resignificación. Como lo expone

94 A la luz de los rasgos de trayectorias descriptas, se habría tratado de un “juego serio” en tanto apuesta de alto valor –con inversiones económicas, de tiempo, etc.– para los sujetos comprometidos en él, que habrían implicado un cambio de posición, por ende, de condición en la estructura social. “Juego de lo serio”, por cuanto esos intereses específicos en el campo universitario implican la apropiación del que se supone conocimiento legitimado, “noble”, por oposición a la doxa o presupuestos admitidos sin discusión: el conocimiento científico (Bourdieu, 1999: 99-101).

95 Ver el sentido del juego en la niñez en Freud, 1908: 173, citado por Manonni, 1980: 56-58.

96 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

97 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

98 Bourdieu y Passeron, 1993: 59.

singularmente una protagonista, en un trascender la pedagogía como único lugar de identificación...

“...no era que yo estaba clavada en la Pedagogía, a mí me interesaba el teatro, me interesaba la literatura, me interesaba el cine... nosotros, aunque no entendiéramos un “carajo”, ¿no?, no nos perdíamos película del cine club, prohibidas para menores de dieciocho... El cine Sombras...”⁹⁹ la cafetería grande sobre Colón... yo bajaba por La Cañada... Fellini, Berman, ciclos retrospectivos en Radio Nacional, ya a los pies de los ‘60, cuando ya usábamos minifalda y aún era impensable ir a trabajar en pantalones... a veces no entendíamos nada, teníamos que ver cinco o seis veces a Berman, pero había que verlas...”¹⁰⁰

Los estudiantes tenían sus lugares y el trazado de una “geografía de bares”¹⁰¹ nos permite hoy reconocer posibles itinerarios, “andares en la ciudad”, en una Córdoba cuyo tamaño e impronta de ciudad estudiantil se ofrecía a múltiples formas de apropiación colectiva, donde cultura y política, en los ‘60, comenzaban a imbricarse en las calles. En el recuerdo de Horacio Crespo,

“Era una Facultad mucho más chica, nos conocíamos todos. Córdoba era distinta. Córdoba era una ciudad muy integrada, la universidad sigue ocupando el mismo espacio, pero lo realiza de otra manera... La universidad era como un foco, el centro de Córdoba, el Barrio Clínicas, ahí, esos lugares, entonces te conocías, era como natural, todo el mundo se conocía, ¿no? Te encontrabas en el Sombras, había una geografía de bares muy reconocible, cada uno tenía un lugar, pero bueno, más o menos circulaba, había diez bares, el Vía Veneto era un sitio, El Tacle, un bar que estaba ahí pasando Sucre, sobre Colón pasando Sucre, El Lácteo y El Doria, que quedaba ahí al lado del Clarín, La Cuba de Oro, que estaba cerca de Tabaris, un bar insólito que se llamaba El Cuchufrito, que quedaba, ya no me acuerdo bien. Entonces vos salías... ¿cómo era una noche de un estudiante? Digo, de un activo estudiantil, que era muy amplio, vos salías, no tenías ningún plan preconcebido, probablemente, pero sabías que salías y te encontrabas con gente. La noche joven, te largabas, te encontrabas con gente, discutías de política, desde encuentros amorosos hasta discusiones de política, todo circulaba de una manera muy interesante, era una ciudad muy viva, muy... las propuestas culturales... hubo un momento muy lindo, que arranca desde los ‘60 y que tiene su máximo de expresión entre el ‘68 y el ‘72. De qué vivíamos, no tengo idea. Pero vivíamos...”¹⁰²

Junto con esa geografía de bares incipientemente transitada en los primeros ‘60 y las casas de estudiantes como espacios de vida y sociabilidad, se destaca en hilos de memorias el espacio de la Facultad como lugar de encuentro donde los lazos juveniles se renovaban en el recreo a la actividad intelectual. Tiempos vividos fuera del tiempo en una casa frente al Pabellón Residencial, reforzaban los vínculos amistosos entre sí y con algunos profesores, conformándose el clima de “pequeña comunidad”, del mítico “vivir en familia”¹⁰³

99 Este relato se reproduce, con sus particularidades, en el conjunto de entrevistados.

100 Entrevista a Martha Casarini cit.

101 Entrevista a Horacio Crespo cit.

102 *Ibidem*.

103 Más tarde, la concepción de familia como lugar armónico, extraño a formas de ejercicio del poder, fue amplia y conceptualmente cuestionada y definida como lugar mítico por los mismos protagonistas, como lo vemos en alguna bibliografía incorporada en la cátedra de Pedagogía

Entre profesores y estudiantes

“...había un hilo que era el afecto, pero eso no impedía que se trabajara muy seriamente... Agulla era muy compañerote, muy compinche... ‘Vamos niña a tomar algo’ era todo un rito, ¿no? Y ahí se discutía, se hablaba, era la bohemia de la Facultad... Esas reuniones eran ¡muy lindas, muy divertidas! O hablábamos de la cosa cotidiana y nos matábamos de risa, o a veces temas de la escuela, o de una cátedra, o de un problema, este, pedagógico, ¿no? ‘La casa de doña Linda, vamos a lo de Doña Linda...’¹⁰⁴ “...el almuerzo era toda una cosa, no era una cosa rápida, obviamente el tiempo era otro, me refiero a la duración...”¹⁰⁵

Espacio privado en un ámbito público –diluida la barrera simbólica que los separa–, se esbozaban encuentros “entre una sociabilidad electiva, ordenada por los individuos y una socialización obligatoria, impuesta por las autoridades”¹⁰⁶ Para De Certeau, las familias –y por extensión metafórica en nuestro caso, esta familia institucional– se parecen a ese espacio de sociabilidad, el lugar al que se quiere regresar “...para celebrar los ritmos del tiempo, confrontar experiencias de generaciones, celebrar los nacimientos, solemnizar los enlaces, pasar los exámenes, todo ese trabajo de alegría y duelo...”¹⁰⁷

Pero sería un error creer que tiempo lúdico y tiempo de estudio estaban disociados. Para una entrevistada, el “...sentido del ritmo, mejor dicho del tiempo, era totalmente distinto”. Ambos se combinaban con la realización alternada de actividades y prácticas diversas, pero a la vez, se fusionaban en la forma que asumía el tiempo de estudio, en general, sostenido en pequeños grupos de dos o tres personas intercambiables según las asignaturas. La diversión, en tiempos prolongados de estudio porque se trataba de alumnas “de tiempo completo, de promedio, de promoción” –en casas o en la biblioteca– fue un camino juvenil que no debe perderse en un esfuerzo reconstructivo de las formas de consolidación de vínculos sociales en la universidad de entonces, de lazos amistosos, de complicidades múltiples, constitutivos de un imaginario que otorgaba identidad. La combinación del libro y el “mate”, es una imagen que llega a plasmarse en ícono de actividad típicamente estudiantil.¹⁰⁸

En esos escenarios abiertos –de la ciudad y de la ciudad universitaria– “teatro de operaciones”,¹⁰⁹ la formación como estudiantes “de” la Facultad se construyó al ritmo del saber transmitido y de las formas de hacer en el proceso de transmisión disciplinaria, sentimiento de pertenencia que fue clave para la generación de un espíritu de grupo que entrelazó las historias personales en una historia común. Historia común que, inicialmente tolerante de las diferencias

hacia el ‘73: Ferreira, 1971: 154-163; Laing, 1972. Ambos textos se encuentran transcritos en la Ficha de Cátedra Nro. 6, editada por DATO, para uso exclusivo de los alumnos y circulación interna.

104 Entrevista Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

105 Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.

106 De Certeau, 1999: 149.

107 *Ibidem*.

108 Entrevista Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México. En la tapa de los materiales impresos para el estudio, en los ‘70, se observa el logotipo de la editorial DATOS y la imagen de un mate sobre un libro.

109 De Certeau, 1999: 148.

–religiosas, de recorridos diversos, de ideas mas no de ideología¹¹⁰ consolidada– confluó en el que por varias de las estudiantes, no por todas,¹¹¹ habría sido vivenciado como un “grupo interno”.¹¹²

“Algo significativo”, no muy preciso, habría constituido ese nivel de referencialidad grupal que concluyó en la configuración de “un lenguaje común”.¹¹³ Por varias protagonistas, ese “lenguaje” es asociado con el lugar de algunos maestros: la “figura fundamental, la Negra Burnichon”¹¹⁴ y también a “Magalí Varela”,¹¹⁵ “...cada una en su carril, cada una en su nivel, pero obviamente, con la primera que tengo el impacto, es con la Negra Burnichon”.¹¹⁶

Podría objetarse el hecho de anudar el sentido de lo inasible con “procesos transferenciales”¹¹⁷ en exclusividad. Para evitar entonces reduccionismos, si dirigimos la mirada hacia procesos socio-culturales en el establecimiento de los vínculos, en la misma lectura de algunos sujetos protagonistas se desliza la necesidad de “...ver qué estaba pasando en el contexto, qué hizo que creyéramos y que nos dio significación, no hay que creer que uno le está dando siempre significación a las cosas, el tiempo que te toca vivir también te da significación”.¹¹⁸

Recogeremos ahora algunos hilos de esa articulación en el plano académico. Cómo se fueron construyendo procesos de apropiación de gestos e imágenes operantes en el proceso de transmisión, en un Departamento de Pedagogía que dejaba de ser la unidad organizacional abstracta de los inicios, para construirse para los estudiantes como un lugar de sujetos y un espacio de contención.¹¹⁹

Contenidos, estilos y prácticas de transmisión

“El novicio tardará un tiempo en instruirse en el arte de organizar su trabajo por sí mismo; pero es indudable, puesto que todo le inclina a ello, que se apropiará de un golpe y sin restricciones del arte de vivir –o de dejarse llevar– según los más prestigiosos modelos intelectuales”.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Los estudiantes y la cultura... (1993: 59).

El “arte de vivir” según “modelos intelectuales”, los académicos fundacionales, no fue un acto homogéneo, como sociológicamente puede generalizarse. Cada maestro ocupó un lugar diferencial en el imaginario del grupo estudiantil, fun-

110 Ricoeur, 1997.

111 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina.

112 Ver concepto y desarrollo en Kaës, 1993.

113 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

114 Nominada en ese sentido por la mayoría de las entrevistadas del grupo.

115 Idem anterior.

116 Entrevista a Martha Casarini cit., la mayoría de los pedagogas entrevistadas se refieren a ello, de diversas maneras.

117 Freud, 1978 (1916). Kaës, 1993, en relación con los procesos transferenciales en los grupos, Gerber, 1990: 61-82 y Remedi *et al.*, 1990: 157-190.

118 Entrevista a Martha Casarini cit.

119 Este pasaje se verifica después de 1966. Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

damentalmente, por la apropiación¹²⁰ de los gestos que se pusieron en juego en los actos de transmisión. Podemos entonces aproximarnos a ese “arte” común, desde la diferencia, combinando el registro que queda en los protagonistas de la historia, con el texto de la palabra profesoral plasmado en los programas de estudio, que dieron cuerpo a aquel plan de “Pedagogía y Psicopedagogía” organizador académico en los primeros años de la década del ‘60.

Las prácticas de lectura en Didáctica: “a buscar petróleo”

Las clases de Didáctica General y Especial con “la Burnichon”¹²¹ son especialmente recordadas por la mayoría de los entonces estudiantes, pero sobre todo, por quienes pasaron luego a ocupar posiciones docentes en éste como su campo principal de interés.

Según los programas a los que hemos podido acceder,¹²² las preocupaciones en el campo didáctico –marcadas por una perspectiva de reflexión filosófica– remitían en aquel tiempo inciótico a una especial combinación de la pedagogía científica por entonces dominante con un fuerte reconocimiento de los aportes más avanzados de la psicología de época –y en las versiones francesa, americana y suiza– desde donde interpretamos, la didáctica encontraba justificación. Con autores como Newcomb, Pieron, Woodsworth, Pavlov, Merleau-Ponty, Piaget, Bresson, Ancona-Buytendijk, Oleron, Janet, Nuttin, Dottrens, Coussinet, Freeman, Sánchez Hidalgo, Lemus, Bradford –por sólo citar algunos– se abordaban como núcleos específicamente didácticos –aunque no en el orden con que los referenciamos– los problemas generales de metodología, los objetivos educativos –generales y específicos–, métodos y técnicas adecuados a un tipo de enseñanza –individualizada o socializada–; la dinámica de la clase, la evaluación del trabajo y el rendimiento –individual y de la clase–, el control de los resultados y el valor predictivo de la evaluación; la selección de contenidos y actividades –materia y método, materia y evaluación–.

En el planteamiento de esas temáticas, es claro y singular el peso de las categorías psicológicas, desde las cuales se observan derivaciones didácticas sin que se expliciten mediaciones entre lo producido por la ciencia psicológica y la enseñanza, al menos en lo expuesto en el programa. Así, se muestran preocupaciones sobre la relación entre el método y el proceso de aprender –en términos de reflejo condicionado; el ensayo y error; la relación hábito-memoria-inteligencia; la ejercitación, los automatismos; la relación que se establece con los materiales dosificados en la programación; la percepción, el espacio y el tiempo–. Directamente vinculados con el tratamiento de los objetivos en la enseñanza, se articulaban la diferencia motivos-incentivos y los problemas

120 Siguiendo a Kaës –en su lectura de Freud– la “herencia” no puede recibirse pasivamente, sólo puede ser una adquisición apropiativa (Kaës, 1993: 60).

121 Forma de llamar a María Saleme de Burnichon, por varios protagonistas.

122 Las versiones de los protagonistas ingresantes a inicios de los ‘60, se corresponden con el Programa de Didáctica Especial y Observación y Práctica de la Enseñanza, para los años 1965 y 1966 (Programas sintéticos y analíticos); fundamentalmente, con el Cursillo sobre Historia de los Métodos, 1965, dictado para alumnos de varias promociones. Secretaría Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH.

relativos a la transferencia, temáticas de las que habrían conclusiones didácticas, el establecimiento de curvas de la clase diaria –su movimiento interno– y la planificación anual desde la motivación a la transferencia y la confluencia de curvas, contemplando la fatiga psíquica, la inhibición y el reforzamiento.

Una especial preocupación signaba el trabajo didáctico, a tono con la afirmación de Luzuriaga, que sostenía en su definición de didáctica para la época: “hoy prevalece la educación activa, y así también lo es la didáctica”.¹²³ Pero con ello, en nuestra interpretación, se asociaba una especial preocupación filosófica que remite a la discusión general de la cuestión del método en el campo pedagógico –recordemos la particular formación de María Burnichon y su desempeño en la asignatura Introducción a la Filosofía–.

Este doble interés se desplegó en un cursillo de profundización centrado en la Historia de los Métodos: Comenio y Herbart, el método en la educación nueva y sus diferentes orientaciones –con sentido globalizador (Decroly), con sentido diferenciador (grupos de clase, selección, rendimiento escolar), con sentido individualizador (Montessori; Mackinder), con sentido socializante manteniendo la individualización (Dalton), con sentido integrador (grupo y pequeño grupo) y las formas que adquiriría el trabajo dirigido en los distintos métodos. El trabajo con tratados de pedagogía (Hubert, Abbagnano, Planchard) se combinaba con las fuentes respectivas en relación con los métodos (Comenio, Decroly, Parkhurst, Dewey, Montessori) y con bibliografía referida a la teoría de grupos (Gibbs, Olmsted).

El recuerdo de las primeras estudiantes no es tan analítico como los textos y temáticas que hemos enunciado. Antes, se recuesta fundamentalmente en dos hilos del tejido que entendemos construyó incipientemente el que denominamos “mito fundacional” de la pedagogía local: una imagen de sujeto y de un particular modo de hacer. La imagen construida en los primeros pasos académicos entrelaza rasgos físicos, objetivos, del ser y del caminar y un conjunto de atributos como la sabiduría, la humildad, ejemplo de vida, conjugados con otros que en algunos casos son asociables a lo místico-religioso:

“María llegaba quizá en horario desfasado por las ‘obligaciones maternas’, [con sus] capas [con] un halo, un misterio,... su exotismo físico... porque no era una mujer muy común, su físico, el negativo, su piel bien morena contrastando con sus pelos blancos... La maestra, el ser humano, María resume todo... más allá de lo que pudo hacer con nosotros desde lo pedagógico, es el ejemplo de vida, yo no me olvido, que puedo haber tenido, tuve, diez, muchos en la carrera, pero el siete de Didáctica, el siete que tuve con ella, vale para mí el examen, más que todos los otros diez, por el planteo del examen...”¹²⁴

“María era una sabia para mí, cuando dice dos palabras y son dos palabras registrables, un personaje que yo admiro... esa mujer es mágica, parecía como que había un gran paraguas que la protegía a ella, todos con paraguas, caminaba casi etérea, con la mirada perdida, caminaba y no se mojaba, ¡por Dios!, ¡parece un cuento de García Márquez!, no sé, un personaje de García Márquez, ¡que divina

123 Luzuriaga, 1960: 115-116.

124 Entrevista Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

eral, ¿no?... María era una mujer esencial, tan profunda... ella era humilde y... sabía, usaba citas de Pascal, todo eso, uno que era tan joven en ese momento, absorbía así con admiración... Ella se imponía, al principio como que le teníamos miedo, inspiraba temor o distancia, con sus capas, se peinaba igual que ahora, el pelo era del mismo color, cuarentona...inspiraba cierta autoridad, en un sentido formal, no?, hasta que pudimos llegar a ella".¹²⁵

Sobre este fondo cargado de imágenes soporte –aunque también se escuchan voces que aluden a las dificultades de los estudiantes para comprender su mensaje y a esa distancia que imponía como autoridad– se construyó un “modelo intelectual” definido por la manera de sostener el trabajo pedagógico, donde son rasgos principales la promoción de un modo crítico de pensar, de apertura a nuevos horizontes y de vincularse con la teoría; las prácticas de lectura que se inscriben en la pregunta, en la incerteza, en el abordaje de diferentes registros de lectura. Hablar y discutir en torno de la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio, de Pedagogos como Pestalozzi, Froebel, suelen ser prácticas en que se inscribe el recuerdo, desplegadas en “una mesa de madera ovalada” de aquel Pabellón Residencial.

La analogía de la lectura con el acto de “ir a buscar petróleo” sirve para ilustrar el registro de la modalidad promovida con los estudiantes, donde leer y hablar antes que escribir habrían sido marcas de hechura intelectual:

“No se trataba de hacer rascadita sino de hacer pozos para ver de dónde venía el origen de tal cosa. Y ahí aprendimos a leer. Y eso además nos servía para leer de otro modo en las materias, para interrogar de otro modo los textos...te enseñaba a manejar un instrumento”.¹²⁶

La fuerza de la metáfora-recuerdo, análoga con la imagen de los lectores como “viajeros” que “circulan por las tierras del prójimo, nómadas furtivos a través de campos que ellos no han escrito”,¹²⁷ nos permite hoy reconocer que leer entonces tuvo un sentido especial, marcado a la vez por los recorridos propuestos, por una manera de promover la relación del sujeto con el texto:

“... la lectura del texto en su contexto, del texto e histórico; el respeto al libro pero también, la desacralización del libro, no es la palabra divina revelada, sino que esto es producto de una historia, de una discusión contemporánea... ‘sí, esta frase está acá, pero fijáte que...el capítulo dice esto otro...’”.¹²⁸

“... ella impactó en un modo particular de conectarse con el conocimiento, la importancia de las fuentes, de volver sobre la historia...”.¹²⁹

Contra las obligaciones de la “voluntad prescriptiva” del texto escrito, interpretamos, se abría en la institución formadora un lugar a “...las astucias que

125 Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

126 Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, DF, México.

127 De Certeau, 1996, citado por Chartier, 1992b: 23.

128 Entrevista a Justa Ezpeleta... cit.

129 Entrevista a Gloria Edelstein, 29 de febrero de 1998; 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina.

desarrollan los lectores para procurarse los libros prohibidos, para leer entre líneas, para subvertir las lecciones impuestas.¹³⁰

El contraste con las prácticas aprendidas en las “escuelas de monjas”, lecturas solitarias y ligadas con la transgresión, encontraban la referencia del grupo y la institucionalidad, que lleva a sostener una ruptura en la “estructura del pensamiento”, “...aprendimos una manera de pensar juntas... adquirimos una manera de pensar en común al estudiar”.¹³¹

La palabra de los protagonistas, formulada hoy desde opciones profesionales diferentes de la didáctica, o desde posicionamientos en ese campo que se alejan de enfoques y contenidos transmitidos en aquel entonces –efecto fundamentalmente de las revisiones internas en el mismo campo conceptual, en un tiempo de crisis epistemológica– se reapropia de las prácticas antes que de aquella impronta filo-psicológica y escolanovista de avanzada para la época.

No todos los estudiantes que ingresaron en los primeros años ‘60 tuvieron la oportunidad de compartir esta experiencia formativa. María Saleme proyectó su accionar a Didáctica Especial y Metodología y Práctica de la Enseñanza. Desde el año 1963, Didáctica General contó con la presencia de Susana Barco como profesora adjunta, que en adelante, sostuvo la cátedra y marcó con sus propios gestos a las nuevas generaciones de ingresantes, fundamentalmente, sobre inicios de los ‘70. La Didáctica Especial y Metodología y Práctica de la Enseñanza fue el lugar central para María Saleme, quien contribuyó a estructurar incipientemente estos campos sub-disciplinarios –complejos por la confluencia de campos disciplinarios diferentes– acompañada ya por graduados de la carrera.¹³²

La Pedagogía de “un hijo del idealismo alemán”¹³³

El enfoque vinculado de modo predominante con la tradición del idealismo alemán incipientemente disputado para la Pedagogía como disciplina académica, encontró su lugar de expresión en las cátedras de Pedagogía, Filosofía de la Educación e Introducción a la Filosofía¹³⁴ –las tres simultáneamente sostenidas por Adelmo Montenegro como profesor titular, en la primera, con Magalí Andrés de Varela como profesora adjunta, en la última, con María Saleme como profesora adjunta y luego Elma Estrabou, como jefe de trabajos prácticos–.

130 Chartier, 1992b: 19-20.

131 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

132 En el área Educación, se hace referencia a Azucena Rodríguez, con quien se incorpora luego a trabajar Gloria Edelstein. Entrevista a Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México; Entrevista a Gloria Edelstein cit.

133 Entrevistas a Justa Ezepeleta, 20 de enero de 1997, DF, México. Entrevista a Alicia Carranza, 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina. Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista de Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

134 Designación solicitada por la Asamblea Departamental de Pedagogía, Nota del Director Dr. Juan Carlos Agulla al Decano, Prof. Adelmo Montenegro, 25 de septiembre de 1962 (Archivo FFyH, UNC).

Desde la percepción de los entonces estudiantes, los contenidos entre una y otras asignaturas no variaban demasiado –“a eso ya lo escuchamos”– aunque los programas revelan diferencias temáticas en las que no nos detendremos.¹³⁵ Pero si el recuerdo trae ese registro, encontramos el motivo en el posicionamiento teórico y el enfoque asumido en la formación y por consecuencia, en la bibliografía que fue su sostén.

En realidad, el sesgo filosófico alemán de la Pedagogía que se enseñaba en aquellos primeros años de la década del '60 –variable de año en año en el ordenamiento del programa, pero no en su enfoque y contenidos– es más que evidente al reconocer en el núcleo del programa, las denominadas “categorías pedagógicas fundamentales”. Desde un planteamiento relacional como objetivo de la pedagogía, la relación educativa se introducía desde las categorías de educando –educabilidad–; educación negativa y positiva; educador –el ser del educador, el papel del educador en la relación educativa, los móviles de la actuación educadora, el amor pedagógico, vocación y profesión educadora–; el contenido cultural de la educación –bienes culturales y bienes de formación, axiología y educación, persona y valores, jerarquía de los valores–; el ideal pedagógico –idea e ideal, los ideales de la educación, la idea de hombre y la educación–.

La tradición alemana también se reconoce en el esfuerzo por despejar el “hecho de la educación” –los factores de la educación, la relación entre conservación y cambio, la investigación del fenómeno educativo y sus métodos– y en el abordaje del problema de la “cientificidad de la pedagogía”, donde tiene cabida la definición de la pedagogía como ciencia del espíritu, la distinción entre pedagogía normativa y pedagogía empírico-experimental y la alusión a la unidad de la pedagogía como ciencia, justificada claramente desde la relectura de Saúl Taborda.

La preocupación por los problemas del sistema, de la realidad educativa del momento, se incorporaban bajo el paraguas de “las etapas e instituciones de la educación” –fines por niveles, problemas actuales en los ciclos, la pedagogía universitaria, Universidad y problemas del mundo actual–, siendo la pedagogía universitaria una particular preocupación que también se articuló con el sentido de la creación del Instituto Saúl A. Taborda, como ya lo analizamos.

Si los contenidos de la formación dan cuenta de la dominancia de la tradición alemana, más se refleja en la bibliografía utilizada, donde se muestra un uso reiterado para diferentes unidades de programa de autores como Spranger, Dilthey, Scheller, Flitner, Hubert, Hernández Ruiz y Tirado Benedí, Nohl y, de modo insistente, Saúl Taborda con sus Investigaciones Pedagógicas.¹³⁶

135 Programas de Introducción a la Filosofía (1956, 1958, 1960-64, 1967), en los que son lecturas obligatorias exponentes del idealismo y existencialismo alemán (Dilthey, Husserl, Bergson, Hartmann, Heidegger y Cassirer). Como filósofo argentino, A. Korn.; Pedagogía (1961, 1963, 1965, 1966, 1967, 1968) y Filosofía de la Educación (Traducción sobre Filosofía de la Educación, *Encyclopedia of Educational research*, 3.ed., 1960, The Mac Millan Company). Archivo personal Adelmo Montenegro, Archivo programas Delia Spila, Secretaría Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC).

136 Por su importancia en la orientación general de la carrera, hemos realizado un análisis específico del peso de las diferentes tradiciones en la asignatura Pedagogía. El peso de la tradición alemana dominante en los primeros años de formación y las caracterizaciones sobre

La imagen en retrato sobre Adelmo Montenegro –que se anticipa a cualquier consideración teórica– “...pequeño, no muy estilizado, de tez oscura, presumido, llegaba a sus clases a menudo con su pipa...”,¹³⁷ se perfila en relación con las prácticas de transmisión como la figura de “...alguien difícil de calificar”, aunque se precisa al sostener que se trató de un “filósofo que alternaba con problemas pedagógicos”.¹³⁸

Una imagen articuladora de filosofía y política se desliza en los rasgos distintivos que reconstruyen los protagonistas de esta historia, en su encuentro con los gestos de esta matriz formativa donde encuentran un lugar ser “autodidacta”, “hijo del idealismo alemán medio crítico, en la línea del deber ser en Pedagogía”, “...lector increíble, de bibliotecas extraordinarias abiertas a los estudiantes”, un hombre para quien contaban “las relaciones públicas” o las prácticas institucionales en el ámbito de la política educativa provincial.¹³⁹

Las apreciaciones sobre el impacto de la figura de Montenegro son disímiles, dependiendo de las trayectorias previas de los sujetos en formación. Para quienes llegaban a la institución con alguna impronta familiar o social de encuentro con otras tradiciones filosóficas, las clases son caracterizadas con la clave del “dictado”, con cierta exhibición de cualidades argumentativas en el hacer didáctico, sin demasiados atractivos desde el punto de vista de su interés filosófico o pedagógico. La recuperación en este caso del trabajo filosófico se dirige hacia otros sujetos, como Elma Estrabou, que acompañaban el aprendizaje de la lectura de los textos. Cuando las marcas experienciales en la Normal resuenan en torno de la imposibilidad del diálogo y la invención de formas de transgresión, este formador es recuperado como alguien capaz de una escucha respetuosa del propio pensamiento y de la promoción de un diálogo real.

No siempre admitido en su potencialidad formativa, probablemente un espacio de esta naturaleza –donde las diferencias tienen lugar, donde se da lugar a las diferencias– haya constituido también un terreno incipiente de despliegue de una voluntad argumentativa para la contestación.

Cabe preguntarse si el sesgo de época no marcó cierto alejamiento de la perspectiva teórica del idealismo alemán, sin producirse entonces recuperaciones que hoy sí se promueven conscientemente por la mayoría de las protagonistas de esta historia. No obstante –y sin temor a equivocarnos– Adelmo Montenegro habría tenido un peso de vital importancia en la Pedagogía local y el conjunto de la Facultad antes que en las aulas, por su posicionamiento desde diversos lugares de la gestión institucional, articulando el gesto político claramente percibido en su hacer didáctico. Tanto desde su posición de Decano como de Director

“lo educativo” se fueron modificando con el tiempo. De modo intermediario, la Pedagogía variaba su mira hacia los Estados Unidos sobre fines de la década, con los aportes de María Andrés para definitivamente cambiar de rumbo en los ‘70, con la mirada puesta en Francia (Prof. Titular María Andrés y Prof. Adjunta Marta Teobaldo). Hemos analizado las tradiciones en Pedagogía, comparando autores para tres años, 1963, 1969 y 1973, con base en la bibliografía más frecuentemente citada en los programas de la Asignatura Pedagogía.

137 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México; Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.

138 Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

139 Entrevista a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997; 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

del Departamento de Pedagogía, fue un actor central en la consolidación de los estudios humanísticos en general, pedagógicos en particular, de su expansión a nivel nacional y en un plano de mayor proximidad con el universo estudiantil, un académico preocupado por alentar iniciativas a la vez que por generar condiciones para dar continuidad a sus estudios.¹⁴⁰

El gesto erudito en Historia de la Educación

El gesto universalista y erudito reconocido en la trayectoria de “Magalí Andrés” y de modo común por los sujetos de la generación que consideramos, se plasma con claridad en su propuesta de enseñanza que abre el recorrido a la vasta Historia de la Educación y de la Pedagogía en sus diferentes épocas, espacio enseñante en que ese gesto se articula tanto con el contenido como con el método analítico incorporado en la enseñanza.

La relación entre historia y educación define la apertura del programa y es un signo del enfoque sostenido y de la rigurosidad en el abordaje metodológico de la disciplina. Para destacar algunos rasgos relevantes, destaca la relación entre historia y problemas del presente y pone un especial énfasis metodológico el tratamiento de las fuentes primarias y secundarias y el proceso de crítica de fuentes en términos de autenticidad y contenido.

El recorrido histórico de la educación y la pedagogía propuesto es sumamente abarcativo a la vez que socio, político-económica y culturalmente contextualizado –“el método de las variables, como solían decir los estudiantes”–.¹⁴¹ La secuencia temática podría asemejarse a diferentes tratados de historia de la educación aunque el enfoque, el método estructural de análisis y los detalles abordados en el estudio de los procesos históricos convertían al programa en un contrapunto de los enfoques y manuales clásicos, en una Asignatura que por su complejidad y extensión, con el tiempo buscó desdoblarse.¹⁴²

Así como amplía la temática, así la bibliografía incluida. Por recuperar la nombrada por algunos protagonistas, fue promovido con intensidad el estudio

140 Entrevista a Marta Teobaldo, 15 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina. Entre otras acciones, fue promotor de apoyos con becas a estudiantes con dificultades económicas.

141 Entrevista a María M. Andrés, 20 de septiembre de 1999; 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

142 Sólo para enunciar las temáticas generales, detengámonos en el recorrido que proponía el programa: la educación griega en sus distintos períodos –período homérico, Esparta, Atenas, Platón, los sofistas, período cosmopolita de la educación griega–; la educación romana –ideal de orador en Cicerón y Quintiliano y su influencia en occidente–; el cristianismo, las escuelas monásticas y planes de estudio en escuelas medievales –Trivium y Quadrivium–, los ideales en la edad media –clero, nobleza y burguesía– la Universidad –París y Oxford–; el Renacimiento, la Reforma y los Jesuitas; la Edad Moderna –Bacon y Descartes– y su influencia en la pedagogía moderna –Ratke, Comenio–; el empirismo de Locke y su influencia en la educación; la Pedagogía de la Ilustración –Rousseau, el Contrato Social y el Emilio; la Enciclopedia, el movimiento filantrópico y el Despotismo Ilustrado, la Pedagogía de la Revolución, les cahiers de reclamaciones, etc.; la Pedagogía del neohumanismo alemán –Fichte, Schiller, Goethe y las reformas pedagógicas de Humboldt, el pensamiento pedagógico de Pestalozzi, la educación popular y su influencia en América. Los trabajos prácticos se centraban en la realidad educativa de América en los siglos XVI al XVIII, con lecturas como Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, José Babini, Alejandro Korn, Manuel Belgrano, Esteban Echeverría, Halperin Donghi, Abel Chagneton.

de Maurice Crouzet,¹⁴³ Henri Marrou,¹⁴⁴ Marcel Simon,¹⁴⁵ y Jacques Le Goff,¹⁴⁶ junto con la obra de varios clásicos en Pedagogía y en los estudios historio-gráficos.

La imagen sobre el modo de hacer de esta formadora se abre desde el hilo metafórico que alude al “espectro cultural de una biblioteca... plural, literaria, histórica, filosófica”.¹⁴⁷ En la versión de varios entrevistados,¹⁴⁸ abría el camino al deseo del encuentro con la historia, a la sistematicidad y la mirada del detalle desde una formación clásica, a la exigencia con el texto y el respeto por él, al trabajo “puntilloso” con la escritura de los estudiantes, a la apropiación de una metodología de análisis histórico –el análisis estructural– que irrumpiría en relación con versiones unidimensionales, al trabajo apasionado pero no militante donde la comprensión de la historia tenía un valor en sí mismo: la capacidad de gozar leyendo a “Marrou”.

Algunas voces matizan la imagen construida interrogando el detallismo como versión intelectualista de la historia y abriendo cierta apreciación crítica acerca de sus variaciones en el posicionamiento político a lo largo del proceso institucional, que otros leen como una importante evolución en su pensamiento –que la llevara a ser presidente de la gremial docente avanzados los años ‘70– o expresan como la sorpresa por verla “aparecer con zapatilla y vaquero” en el ‘73.

En cualquier caso, es común el reconocimiento en una doble dimensión de la académica, condensada en una imagen que combina lo clásico con la distinción dominante en la época: “Magalí la erudición, no política, era una erudita, sobre todo los griegos... con su imagen, muy a lo Jacqueline Kennedy...”¹⁴⁹ En las apreciaciones se deslizan esos signos de distinción inscriptos en los recuerdos del cuerpo, que hacían de la profesora el prototipo de la fusión del gesto aristocrático-social con el gesto distinguido de la “nobleza” intelectual.

La marca de la investigación empírica y la formación de posgrado en Sociología de la Educación

La figura de Juan Carlos Agulla en Sociología de la Educación es bastante controvertida. Algunos recuerdos son oscilantes entre las imágenes de aproximación, de encuentro familiar, del atrapamiento juvenil –“llegaba con su ‘sombrecito’, entonces estábamos siempre enloquecidas con Agulla”–¹⁵⁰ pasando por el matiz de la diferencia en el campo pedagógico frente a enunciados sostenidos por el profesor, del estilo “la pedagogía está en una etapa gesticulante y declamatoria”,¹⁵¹ que aún generaban la risa en los diálogos sobre dos perspectivas

143 Crouzet, Maurice, 1963.

144 Marrou, 1963.

145 Simón, 1961.

146 Le Goff, 1965.

147 Entrevista a Alfredo Furlán, 11 de enero de 1997, DF, México.

148 Fundamentalmente, entrevistas a Marta Teobaldo, Alicia Carranza, Gloria Edelstein, Alfredo Furlán, Delia Spila... cit.

149 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

150 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

151 Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

–la pedagógica y la sociológica– hasta llegar a la polarización de las diferencias ya avanzado 1966, que provocaban apreciaciones deslegitimizantes –“un abogado metido en educación que opinaba mucho sin tener los elementos”¹⁵²– o se expresaban en gestos de franca oposición política.

Sin embargo, muchos son también los enlaces que se producen en aquellos años iniciales en torno de la apertura de una perspectiva empírica para aproximarse a la realidad educativa y de instancias de aprendizaje de procesos de investigación. Quienes en la generación mostraron intereses más marcados por una orientación sociológico-histórica,¹⁵³ recuperan experiencias que van desde la definición de instrumentos de investigación hasta la realización de trabajos de campo contemplados como “horas de laboratorio” en las previsiones del Plan de Estudio, experiencias que en los comienzos no se encontraron en otros espacios de transmisión.¹⁵⁴ Ello en la perspectiva “funcionalista” como visión sociológica dominante, como la “sociología oficial” que se enseñaba en las universidades, aunque con muchos “matices por la influencia europea”, marcado por una “formación positiva”, como instancia en la que de alguna manera quedaron signadas formas de pensar, una “manera de mirar”.¹⁵⁵

En los aspectos introductorios del programa de la asignatura,¹⁵⁶ la Sociología de la Educación como objeto de estudio se recorta en términos de las dificultades en ese momento histórico de constitución, por la falta de teorías

152 *Ibidem*.

153 Entrevistas a Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo, Lucía Garay, Delia Spila, Ana María Brígido, Gladys Ambroggio. En el grado, la formación sociológica continuaba con la cátedra de Métodos de Investigación Social, de la que fue titular el Dr. A. Critto. Varias estudiantes de las mencionadas e Iván Roqué, continuaron estudios en el Programa de Posgrado del Instituto de Sociología de la Facultad de Derecho, coordinado en una primera instancia por el Dr. Poviña y luego por el Dr. Juan Carlos Agulla, contando como docentes, con esos dos profesores, al Dr. Fernando Martínez Paz y a la Dra. Eva Chamorro, los tres primeros, profesores de las Facultades de Filosofía y de Derecho. En la versión del Dr. Agulla, la perspectiva del Rector Orgaz en el momento de la creación del Instituto era la creación de la carrera de sociología, frente a la cual predominó la propuesta del Dr. Agulla de creación de la carrera a nivel de posgrado, que tenía en cuenta la necesaria formación de los graduados en áreas de conocimientos específicas sobre las que fundar el conocimiento sociológico y evitaba problemas de financiamiento. Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

154 Por mostrar una entre el conjunto de situaciones detectadas, sobre fines del '63, en nota de la entonces Directora Suplente del Departamento de Pedagogía, María M. Andrés de Varela, se solicita el reconocimiento de las horas de laboratorio reglamentarias de la Lic. en Pedagogía y Psicopedagogía, por la investigación realizada bajo la dirección del Prof. Dr. Juan Carlos Agulla sobre la deserción escolar en la ciudad de Córdoba en el nivel primario. El tiempo demandado por la tarea (más de seis meses), la eficiencia en el trabajo, la tarea en equipo y el valor intrínseco de la investigación, fueron los argumentos utilizados para solicitar el reconocimiento de su equivalencia con las definidas como “horas de laboratorio”. Nota Alcira Albertengo a Directora de Dpto, 11 de diciembre de 1963; nota Directora Dpto. al Decano, 11 de diciembre de 1963. Legajo de alumnos (Archivo FFyH, UNC). En todos los casos indagados se presentan notas equivalentes.

155 Entrevista a Ana María Brígido, 16 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

156 Programa de Sociología de la Educación 1962. Secretaría Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación. El programa para los años '63 y '64, tiene ajustes al centrarse en exclusividad en la Sociología de la Educación, ampliarse en la bibliografía la producción escrita del propio profesor, e incluirse más bibliografía de sesgo sociológico y antropológico (R. Benedict, R. Linton, G. Mead). Archivo personal Delia Spila. Como antecedente, se ha encontrado un programa de Sociología de la Educación elaborado por el Dr. A. Poviña para el año 1958, que desconocemos si fue o no implementado. Imprenta de la Universidad, FFyH, Departamento de Pedagogía, 1958.

sistemáticas, de investigaciones concretas, de bibliografía especializada y de datos empíricos. El sesgo filosófico existencial penetraba en enunciados como la pre-ocupación y la ocupación con la Sociología de la Educación, las “repercusiones del sociologismo” y los “peligros” del empirismo. El vínculo de Pedagogía y Sociología en épocas de crisis abordaba cuestiones como la sociología enciclopédica del siglo XIX –la socio-pedagogía ideológica–, la “educational sociology” americana, la sociología analítica del siglo XX y tres lecturas de la relación Sociología-Pedagogía: sociología como ciencia auxiliar, como ciencia fundante y ambas como ciencias independientes. Se abordaba la “realidad social y el objeto sociológico” con teorías de la acción y las categorías descriptivas del comportamiento social-actor, motivaciones y situación social– y categorías analíticas –status-rol, estructura y función–.

Las claves de análisis de la educación como objeto de la Sociología remiten al proceso de interacción, la socialización e individuación, la relación educativa y la relación educación-control y el cambio social. En el apartado referido a la relación educación-sociedad, se incluyen temáticas vinculadas con problemas demográficos –lo urbano y lo rural– y problemas de deserción escolar y analfabetismo; la estratificación social –clases sociales y éxito escolar, la educación como canal de movilidad social vertical–; la estructura económico-ocupacional –poder y prestigio de las ocupaciones, la educación y la división del trabajo–; la estructura político-jurídica –democracia y educación, participación política, educación ideológica, partidos políticos, normas jurídicas y educación–; la estructura socio-cultural –cultura nacional y educación, educación y valores vigentes, valores religiosos, morales y sociales y educación–. Se abordan también los agentes educativos fundamentales –familia, iglesia, “peer-groups”, el Estado– y la sociología de la escuela –la escuela y la clase como sistema social, roles y status en la escuela, relaciones jerárquicas, organización de la escuela, graduación del sistema escolar, roles y status en la clase, el liderazgo en la clase, conductas “desviadas”, grupos formales e informales–.

La amplia bibliografía incluida en el programa da cuenta de una especial combinación del funcionalismo dominante en la época, lecturas en la perspectiva de la sociología alemana y francesa y también de producciones locales y alguna latinoamericana. Entre otros, son referenciados E. Durkheim, K. Mannheim, P. A. Sorokin, F. Elkin, L. Von Wiese, Fernández de Azevedo, J.C. Agulla, A. Poviña, y más tarde, Ana María Babini.

La imagen de Juan Carlos Agulla conlleva también el lugar de la “biblioteca espectacular y siempre abierta a sus alumnos”. Desde un pensamiento liberal y una vocación de “andar en la cornisa” –defendido y detractado–, marcó como maestro a algunos estudiantes quienes destacan en él prácticas formativas rigurosas, de promoción de la autonomía y la honestidad intelectual, el aprendizaje de la vocación intelectual, de la vocación del ser universitario.¹⁵⁷

157 Entrevista a Ana María Brígido, 16 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina En sentido análogo, Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

Algunas huellas del gesto de Agulla en las apropiaciones de jóvenes de la generación con inclinación a la sociología se escuchan en términos de no auto reconocerse en el lugar pedagógico:

“Yo nunca me sentí no sé si miembro del grupo de pedagogos... esto de qué es la pedagogía, todavía no logro una respuesta... me siento mucho más cerca del campo de la sociología que del campo de la pedagogía... en la sociología de la educación, con el enfoque de Durkheim, esta disputa con la pedagogía como ciencia, cuando nosotros empezamos a ahondar estas discusiones, a mí la pedagogía se me diluyó por completo...”¹⁵⁸

“Yo hice una línea de desarrollo teórico-investigativo que no era pedagógico ni didáctico... por lo menos en mi generación, las personas más importantes formadoras eran más bien provenientes de campos de la sociología, viste, como Agulla, o la misma Magalí de la historia; nosotros lo didáctico en esa época era una cosa directamente subalterna... ese proceso de pedagogización y didactización que yo llamo, antes lo más importante tenía que ver con procesos, con los sociólogos, políticos, los filósofos, los movimientos en ese plano...”¹⁵⁹

Varias son las disputas que se generaron en el plano institucional hacia fines de la década por efecto de esta perspectiva en relación con lo pedagógico. Pero reconocemos signos de esa separación entre perspectivas y puntos de vista en esta experiencia con una sociología que interpelaba a la pedagogía hacia inicios de los ‘60.

Para un primer anudamiento

Conformación de “aspirantes a intelectuales” es una construcción que se sostiene tanto en los procesos reconocidos en la formación como en una proyección que sella los puntos de llegada de los protagonistas de la historia.

Hemos mostrado –decíamos a modo de un “semblante”– el anudamiento de dos dimensiones sustantivas en ese proceso de configuración de una identidad: las formas de sociabilidad en el contexto institucional y la relación entre contenidos, estilos y prácticas de transmisión, en ambos casos recuperando las imágenes –también construidas– y los gestos transmitidos y apropiados. No todos: los que hemos escuchado nodales.

También hemos tramado aquí, en escenarios concretos, los rasgos principales de las historias de los formadores, a quienes vimos transitar sus propias trayectorias, reconocer a sus propios maestros, en sus singulares itinerarios vitales y formativos. Muchas de las voces de entrevistas expuestas fueron las que inicialmente nos orientaron en la búsqueda de sentido en esas historias, en un reenvío permanente del mundo imaginario a huellas de procesos, de caminos transitados y desde allí, a nuevos universos de representación.

No nos impulsa una idea de simple reproducción de historias al infinito, sin la mediación de los sujetos y acontecimientos que marcan las más diversas

158 Entrevista a Ana María Brígido cit., También con semejanzas, entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina.

159 Entrevista a Lucía Garay cit.

formas de la divergencia y las disrupciones. Por el contrario, reconocemos las asimetrías, las fallas, los límites de deseos y proyecciones, los quiebres en los procesos de formación, un mundo signado por referencias objetivas y muchas veces olvidadas.

Sin embargo, las construcciones imaginarias están ahí y son claves en procesos de reconstrucción de la memoria, forman parte del mundo social, con ellas viven los sujetos y dan sentido a su vida. En la cerrada trama del recuerdo, el archivo nos ha provisto de pistas para promover un reencuentro de aquellas huellas de los formadores, de huellas de andares de la nueva generación en formación y del especial entretejido que supone la herencia y la transmisión.

1962-1963, un momento de inflexión

Durante el período universitario reformista, los años 1962 y 1963 fueron claves para el país, la Facultad, el Departamento de Pedagogía y sus sujetos, por varios acontecimientos que, aun relativamente independientes unos de otros, plantearon una connotación particular a la vida institucional.

En el orden político nacional-local, el derrocamiento del presidente Arturo Frondizi y las elecciones del nuevo presidente constitucional, Arturo Humberto Illia, con un breve paréntesis-interregno militar entre ambas presidencias,¹⁶⁰ tuvo singular expresión en la provincia de Córdoba, a cargo de un nuevo Interventor Federal, el Ingeniero Rogelio Nores Martínez.¹⁶¹ César Tcatch, retomando a José Aricó señala que la Córdoba del '62-'63 continuaba siendo una ciudad contrastantemente sometida a las presiones del "confesionalismo católico, basado en una fuerte presencia de la Iglesia de matriz ideológica integrista"¹⁶² y al obstáculo que le ofrecía "un radicalismo laico persistente".

En ese pasaje-interregno militar y en el marco de la denominada "Operación Sierras"¹⁶³ de lucha contra el comunismo, desde el punto de vista institucional, la

160 Por entonces asumía provisionalmente la presidencia del país el presidente del Senado de la Nación, Dr. José María Guido, quien continuó con el lineamiento de intervenciones provinciales y una política particularmente represiva.

161 Bischoff, 1995: 638-639, 658; Gordillo, 1996: 26-27. Después de la intervención una vez concluido el interregno militar y realizadas las elecciones nacionales, el radical Justo Páez Molina asumió efectivamente el gobierno de la provincia el 12 de diciembre de 1963, prolongándose su mandato hasta el golpe de estado del militar Juan Carlos Onganía, en 1966.

162 Sector ultra-tradicionalista de la Iglesia Católica. José Aricó define al integrista religioso como "...la concepción según la cual todos los aspectos de la vida política y social deberían ser postulados y concretados sobre la base de principios inmutables de la doctrina católica, condenando por consiguiente en forma implícita todo el recorrido de la historia moderna". Aricó, J. Traducción de Gramsci, A. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Citado por Tcatch, 1999: 59-82, en *Estudios* Nro. 11-12.

163 Unas horas antes de la designación de Rogelio Nores Martínez como Gobernador de la Provincia el decreto 5114 del Presidente de la Nación, refrendado por el Ministro del Interior, Dr. Perkins, con base en un estudio sistemático de los Servicios de Información del Estado (SIDE) y con el "concurso de más de 200 efectivos policiales", se llevó a cabo el procedimiento denominado "Operación Sierras", según irónicamente editorializaba *La Voz del Interior*, "...procedimiento de indudable espectacularidad y al que se ha dado el nombre de 'Operación Sierras', sin duda para diferenciarlo de otros que se piensan cumplir en las cañadas o en las pampas o en las montañas". "Editorial: La Acción Anticomunista". *La Voz del Interior*, 10 de junio de 1962, p. 14.

Facultad atravesó una situación crítica con la detención del Decano, profesores del Consejo Directivo y estudiantes.¹⁶⁴

Si bien esta situación no tuvo implicancias generalizadas para el colectivo académico, mostró una vez más la vulnerabilidad de la institución respecto de las condiciones político-contextuales y recorrió los debates del Consejo Directivo y Superior de la Universidad respecto de una arista de la autonomía universitaria: la imposibilidad de sostenerse al margen de los avatares de la política en sentido amplio. A la vez, reconocemos en ese escenario la producción de voces críticas respecto del quehacer de la Facultad, con impugnaciones como “turismo académico”¹⁶⁵ que mostraban en otra arista su imposibilidad de mantenerse fuera de la circulación de la opinión pública.

Como contraste, en el plano académico-político fue un tiempo de realización de otras diversas formas de expresión de la autonomía, más regulables internamente en términos de la capacidad institucional para autogobernarse a través de la amplia participación del movimiento estudiantil en el órgano colegiado del Consejo Directivo y el proceso electoral que marcó el cierre de una etapa y la apertura de otra, por el camino trazado desde 1958 con los Estatutos de elección de nuevos miembros del Honorable Consejo Directivo y Decano¹⁶⁶ –como puntualizamos más adelante, con oposición estudiantil–. Fueron también tiempo de expresión neta de las que se presentaron como nuevas políticas en materia de concursos universitarios y vinculadas con diferentes criterios académicos que debieron ir definiendo en la práctica los parámetros generales sobre la excelencia académica augurados en la etapa anterior.

Para el Departamento de Pedagogía, sus sujetos y la Pedagogía como disciplina académica fueron dos años de variaciones de importancia: entre las más destacadas, ingresaron nuevos sujetos a colaborar con la reducida planta docente –Susana Barco, Lidia Fernández y Fernando Martínez Paz–; se modificó el Plan de Estudio asumiendo ya la nominación identificatoria de “Pedagogía”; ingresaron nuevos protagonistas que se sumaron al proceso de construcción

164 El procedimiento implicó la detención de “supuestos” grupos e individuos vinculados con el comunismo en la ciudad de Córdoba y en las ciudades del interior provincial (Villa María, Río Cuarto, Bell Ville y Río Tercero) con el argumento que sistemáticamente atentaban contra la democracia y las libertades. Entre la nómina de los detenidos –que llegaron al centenar– se encontraban el Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Adelmo Montenegro, los profesores Raúl Alberto Piérola y Carlos Salvador Segretti y varios estudiantes, como Gustavo Roldán y Julio César Moreno. Asimismo, el destacado intelectual gramsciano, todavía perteneciente al Partido Comunista, José María Aricó, quien fue trasladado a la cárcel de Caseros, Bs. As. “Espectacular procedimiento ha efectuado personal militar y policial contra presuntos afiliados comunistas. La Federación Juvenil Comunista. Nómina de detenidos. El material secuestrado”. *La Voz del Interior*, 9 de junio de 1962, p. 13. Teatch, 1999: 74-75, en *Estudios* Nro. 11-12.

165 Hacemos alusión a una crítica desprestigiante del Dr. Aguirre Cámara, demócrata, que declara en la prensa local, un listado de profesores Titulares, Adjuntos incluyendo al propio Decano, que habían asistido a un conjunto de eventos (Simposios, Congresos, Reuniones) en diferentes países del extranjero. El hecho fue debatido en el HCD, desmintiéndose públicamente estas acusaciones. “Turismo en Filosofía”. *La Voz del Interior*; s/f.. Archivo personal Adelmo Montenegro. Acta de Sesión de Consejo Directivo, 23 de junio de 1962 (Archivo FFyH, UNC). “La Facultad de Filosofía refuta cargos del Dr. Aguirre Cámara”. *La Voz del Interior*, 25 de junio de 1962, p. 10.

166 “Poviña Decano en Filosofía y Dagum en Ciencias Económicas”. *Diario Córdoba*, 8 de octubre de 1962. Archivo personal Adelmo Montenegro.

de las versiones críticas mientras las estudiantes de pedagogía por graduarse comenzaron a transitar caminos paralelos de formación, con una más clara iniciación para algunas en las lecturas del marxismo bajo la influencia de José María Aricó, del grupo “Pasado y Presente”, y en el espacio del Centro de Estudiantes.

Como veremos, varios de estos acontecimientos se encuentran ligados en torno de lo político como marca en la institución que tiñe muchas de sus facetas fundamentales y las formas de hacer política en la vida académica. Otros son indicio de cierta independencia relativa del campo universitario, como las realizaciones disciplinarias orientadas hacia la consolidación de la identidad Pedagógica y de sus sujetos y la elección de vías de formación paralelas a las académicas en el afianzamiento de versiones críticas en la Pedagogía local.

“Operación Sierras”: la autonomía universitaria nuevamente en jaque

La “Operación Sierras” constituye un analizador interesante de la relatividad de la noción de autonomía universitaria, en un contexto económico, político y social local particularmente contradictorio.

En consonancia con las líneas de desarrollo que esbozábamos a mediados de los ‘50, Tcatch caracteriza a la ciudad entre 1962 y 1963 como lugar de “enclave” automotriz, de alta conflictividad social difícilmente controlable, con movimientos huelguísticos y solidaridades políticas en ascenso, entre ellas, la universitaria de la FUC. Se profundizaban los cambios con fortísimas variaciones en el paisaje urbano, el crecimiento de barrios en torno de las fábricas automotrices, un relevante grado de homogeneidad geográfica y ocupacional que potenciaba lazos de solidaridad, sin clivajes étnicos o de nacionalidades en las migraciones, con una población predominantemente joven, con cambios en el campo de los medios de comunicación –efecto también de la desaparición del tranvía– y la emergencia de una sociedad crecientemente secularizada.

Pero el contraste se producía, efectivamente, con la presencia en el ejercicio del poder local de familias de notables, herederas de “...la vieja aristocracia, sin dinero pero influyentes en la justicia, la educación, la universidad y la burocracia gubernamental”,¹⁶⁷ los Nores Martínez.¹⁶⁸ Resistieron abiertamente la liberalización de las costumbres, que caracterizaban como profusiones de “paganismo”, amor libre, exaltación del adulterio, es decir, la “inmoralidad organizada de la prensa, la radio, el cine y la TV”,¹⁶⁹ en nombre de la moral cristiana. Aunque lejos de ser “impermeables a las transformaciones que vivía la provincia”, intentaron “...asociarse a ellas y ejercer su protagonismo desempeñándose de

167 Delich, 1974, citado por Tcatch, 1999: 65, en *Estudios* Nro. 11-12.

168 Hacia 1918, los reformistas enfrentaron al Dr. Antonio Nores Martínez, miembro de la logia católica “Corda Frates”, que había sido impuesto como Rector de la Universidad por los sectores más conservadores de la Casa de Trejo. Su influencia de matriz integrista, retornaba en 1963, con sus hijos Rogelio Nores Martínez, interventor federal desde junio de 1962 hasta octubre de 1963 y Enrique Nores Martínez, director del periódico oficialista Los Principios, con respaldo del Arzobispado local (Tcatch, 1999: 59-61).

169 Comisión Directiva de las Congregaciones Marianas de la Compañía de Jesús. *Los Principios*, 3 de julio de 1963, citado por Tcatch, 1999: 73, en *Estudios* Nro. 11-12.

modo simultáneo en la esfera económica y ligándose con empresarios ajenos a la élite tradicional de la provincia y relacionados con el capital extranjero.¹⁷⁰

Así de contradictoria fue la reacción en el ámbito de la Universidad, antes que nada, porque se enfrentaban visiones acerca del alcance de la autonomía universitaria, el posicionamiento público de la institución frente al poder gubernamental, por las adscripciones políticas de los sujetos universitarios, más o menos comprometidas con la izquierda, en este caso, con la izquierda tradicional y por resabios de posicionamientos en relación con las versiones de la democracia en la Universidad, que reenviaron a las viejas heridas de la hegemonía peronista y de la reacción en 1955.

La comunidad universitaria se vio ciertamente conmovida ante la denominada “Operación Sierras” y respondió de modo heterogéneo desde sus órganos representativos –el Honorable Consejo Superior de la Universidad¹⁷¹ y el Directivo de la Facultad¹⁷²– así como desde las agrupaciones estudiantiles, Reformistas¹⁷³ e Integralistas,¹⁷⁴ aunque el estallido duró unos pocos días y el desenlace de los hechos –la inmediata libertad de los detenidos universitarios y la posterior renuncia del Dr. Perkins, Ministro del Interior–¹⁷⁵ hicieron que las

170 *Ibidem.* p. 66. El autor describe las inserciones y vinculaciones con el empresariado, de los diferentes miembros de la aristocracia tradicional en ejercicio del poder político en esos años. Rogelio Nores Martínez, por ejemplo, era a la vez Gobernador de la provincia y vicepresidente de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa (ACDE).

171 “Protesta el Consejo Superior ante el Ministerio del Interior, por medidas policiales vejatorias”. *La Voz del Interior*, 10 de junio de 1962, p. 10. Ver también versión desgrabada de la Sesión, Archivo personal Adelmo Montenegro. Las posiciones en el Consejo Superior no fueron homogéneas, sobre todo en el análisis de las responsabilidades y de las razones de los acontecimientos, como tampoco en el tenor de la crítica –repudio, condena, etc.–.

172 Actas de Sesiones del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades. 9 de junio de 1962 (Archivo FFyH, UNC). Las discusiones en el Consejo de la Facultad de Filosofía expresaron el común acuerdo de juzgar la irrupción en la autonomía universitaria, aunque no se coincidía ni con la crítica al ingreso de la policía al predio universitario –posición sostenida por el reformismo de la Facultad– ni con el alcance del comunicado a emitir, que finalmente fue aprobatorio del producido por el Consejo Superior de la Universidad, insistiendo en “Censurar enérgicamente tales procedimientos”, “Reafirmar su fe democrática ajena a todo extremismo” y “Hacer pública su protesta ante el agravio inferido a este cuerpo en la digna persona de su máxima representación”. Los estudiantes, en asamblea general, pública, insistían en la detención de la máxima autoridad, profesores y estudiantes, así como en la “irrupción de la policía en las dependencias de nuestra Facultad”, por lo cual expresaban su “...más enérgico repudio, por lo que estimamos un atropello incalificable inferido a esa institución universitaria...”.

173 “Por detención del Decano y de varios profesores y estudiantes, protesta el C. Directivo de Filosofía. Reafirma fe ajena a todo extremismo. De consejeros reformistas”. *Córdoba*, 10 de junio de 1962. Archivo personal Adelmo Montenegro. Firman el comunicado por los Consejeros Reformistas, Roberto Simes (Ciencias Económicas), Mario Vallejo (Arquitectura), Luis Marcó del Pont (Derecho), Edmundo Vargas (Arquitectura).

174 El Integralismo de la Facultad, asumiéndose como “entidad estudiantil mayoritaria”, declaraba “Repudiar la detención de ciudadanos sin que medie la orden judicial pertinente”, “Considera que la detención del Sr. Decano, profesores y alumnos de la Facultad, a pesar que no configura de jure una violación de la autonomía universitaria, es una ofensa a la misma, si quien lo ejecutó no señala razones valederas para su realización...”, culminando con que “Los hechos reafirman la sensatez de la posición que el Integralismo viene sosteniendo desde 1955, en el sentido de que es necesario suprimir las actividades de política partidista, que realizan ciertos grupos en el seno de la Universidad”. “Numerosas detenciones practicó el SIDE en la “Operación Sierras”, llevada a cabo ayer”. *Córdoba*, 8 de junio de 1962. Archivo personal Adelmo Montenegro.

175 “Último momento. Carlos Adrogué aceptó la cartería del Interior”. *La Voz del Interior*, 25 de junio de 1962, p. 8.

actividades volvieran a su ritmo y sentido cotidiano, tras los diversos actos de manifestaciones públicas. De hecho, para los protagonistas de nuestra historia, el episodio constituye un vacío de la memoria, efecto de desconocimiento por la falta de impacto en el estudiantado en general, más allá de las agrupaciones que los representaban de modo orgánico en el Honorable Consejo Directivo.

Sin embargo –y tempranamente a tenor de los escasos cuatro años de recuperación de la autonomía universitaria, ahora ejercida en período reformista pero en la coyuntura política de crisis de institucionalidad del país– las discusiones dieron cuenta de una fuerte labilidad en la comprensión de su sentido y alcance, así como los hechos demostraron la fuerte vulnerabilidad institucional en procesos políticos donde intervienen poderes que aunque no rigen formalmente su destino, pueden imponerse con el recurso de la fuerza pública.

Así, la autonomía se vio seriamente comprometida no ya por el hecho de limitaciones en la forma de ejercicio del gobierno universitario, quebrantada en general en situaciones de intervención universitaria. Se puso en tensión otro sentido de la autonomía, que remitía al punto hasta el cual la misma universidad podía estar al margen de procesos que ampliamente la rebasaban, a ella misma como institución y a sus sujetos, institución cuyo carácter público determinó un posicionamiento explícito de las autoridades.

En poco tiempo más, el Decano de la Facultad de Filosofía, Adelmo Montenegro, actuaría el camino de la transición a un nuevo decanato, ordenando internamente los modos en que la autonomía universitaria cobraba toda su fuerza de disputa interna, es decir, debatiendo entre sus miembros, con procesos electorales, el pasaje a un nuevo período de ejercicio decanal en un marco de legalidad constitucional y de ejercicio de la democracia en el país.

No obstante las cosas en adelante no serían iguales. No podemos dejar de señalar que el acontecimiento que hemos referido, constituyó un síntoma de procesos posteriores de recrudescimiento de la lucha contra el construido “fantasma del comunismo”. Desde los argumentos golpistas, esa presencia que se imbricaba riesgosamente en los poros de la sociedad fue la promotora del desorden en el país, frente a la cual la lábil democracia instaurada en 1963 habría sido inoperante al punto de ser acusada de promoverlo. La salida que estos sectores encontraron, como única –y apoyada por civiles– fue un régimen de carácter autoritario, el golpe de estado de Onganía en 1966.

En tanto síntoma, la iglesia articulada con el poder económico y el militar no pudo sino ver “rojos” en el mismo liberalismo laico, no pudo sino generalizar su política de violencia en una institución y sujetos que, como la Universidad y los universitarios, se consolidaba como espacio de crítica intelectual vinculada con el medio, aunque en el espíritu de un ilusorio pleno ejercicio de su autonomía.

El retorno de lo político, una y otra vez, interpelaba a los actores universitarios y dejaba en este caso la huella de un tiempo por venir, de exclusión de un importante número de académicos consagrados tanto a nivel nacional como internacional.

Debates institucionales en la transición: los concursos universitarios y el lugar de la investigación

Antes y después del claro signo de crisis política para la autonomía universitaria, desde el Honorable Consejo Directivo como espacio de conducción colegiada de la Facultad, en su funcionamiento pleno –es decir, con la participación de la representación de los diferentes claustros– se debió abordar de modo concreto la impronta reformista y construir múltiples interpretaciones estatutarias y criterios académicos orientativos de actuación.

Tal vez esa necesidad junto con el modo de hacer de quienes en él intervenían y la característica constitutiva de los órganos colegiados y de carácter participativo, hayan marcado un ritmo lento de funcionamiento, razón suficiente para que algunos consejeros sostuvieran que los expedientes “dormían” en el Consejo.¹⁷⁶

Pero la dinámica de funcionamiento no impidió que se pusieran en debate un conjunto de problemáticas de alto valor para la academia. Entre ellas, dos nos interesa poner de relieve por la diferencia que instalan respecto de prácticas académicas anteriores ya referidas: los criterios de admisión en los concursos universitarios y el lugar que se asigna a la investigación en la vida académica universitaria.

Los concursos universitarios: de lo político a “la digna conducta moral y méritos científicos”

Para reconocer la índole de los criterios en juego y las argumentaciones sostenidas al momento de determinar la admisión a concursos de un conjunto de aspirantes a cátedras que se presentaban en aquellos ‘60,¹⁷⁷ como muchos lo hicieron en el clivaje político-académico que marcó la “Revolución Libertadora”, haremos resonar las voces en el Consejo Directivo. Decano, Vice-Decano, profesores, estudiantes y egresados, con los Estatutos Universitarios en mano, se encontraron ante la circunstancia de tener que precisar quién en ese tiempo podía atravesar el límite entre pertenecer y no pertenecer a la academia...

176 Es bastante sintomática la reiteración del tratamiento de expedientes, habiendo pasado un tiempo prolongado desde su ingreso al HCD. Los años ‘62 y ‘63 son paradigmáticos en ese sentido, del mismo modo que el tipo de discusiones establecidas, la cualidad de las argumentaciones, entre otros aspectos relevantes.

177 Acta Sesión Extraordinaria del HCD, 16 de julio de 1962 (Archivo FFyH, UNC). Se considera la admisión de aspirantes entre los que se encuentran profesores no admitidos en 1955, jóvenes recientes graduados que luego fueron excluidos de las aulas en 1966 y profesores titulares que ya habían mostrado trayectoria en la academia desde mediados de los ‘50. Departamento de Filosofía: Antropología Filosófica: Abraham Waisman; Lógica: Augusto Furlán y Norma Horenstein; Departamento de Letras: Literatura Argentina: Carlos Giordano; Literatura Alemana: Oscar Caeiro; Literatura francesa: Alfredo Paiva; Departamento de Historia: Historia Moderna: María Elena Vela; Historia Contemporánea: Celma Agüero; Introducción a los estudios históricos: Juan Pianetto; Historia de América: José Ignacio Cornejo; Departamento de Psicología: Psicopatología General: Dr. Claudio Bermann; Lucy Jachevasky; Susana Treserra; Fermin Quiroga; Rigel Numa; Departamento de Pedagogía: Biología, Srita. Beatriz Moisset de Espanés; Organización y Legislación Escolar: María Esther Flores; Ada Larcher; Historia de la Educación: María M. Andrés de Varela (como Consejera del HCD, se retira al momento de su consideración).

Secretaria del Consejo: Sr. José Vicente Torres. Abogado egresado de la Fac. de Derecho y Cs. Sociales de la UNC. Licenciado en Filosofía del Instituto de Filosofía y Humanidades, año 1946.

Consejera estudiantil reformista: No conozco la ordenanza y no sé si la misma equipara cualquier título de licenciatura sin tener en cuenta el plan.

Decano: Los egresados del Instituto de Filosofía siempre han sido considerados en un plano de igualdad.

Se vota y aprueba inscripción

Decano: Fue profesor en 1952 y posiblemente esté entre los profesores que recibieron alguna sanción de las autoridades con motivos de los conocidos hechos de 1955. Pero el estatuto universitario vigente establece que no se hará discriminaciones políticas ni religiosas y creo entonces que este puede ser un caso que nos permite fijar una posición de interpretación del estatuto y yo lo hago muy complacido en este sentido.

Vice-Decano: Yo no creo que haya inconvenientes en este sentido, salvo que exista alguna inhabilitación de tipo moral o policial. Pero si fuera de tipo política, no tendría nada que ver...es muy importante que fijemos criterio.

Consejera Estudiantil Reformista: Creo, sin conocer a la persona de la que estamos hablando, que no es éste el momento de pensar en ningún tipo de inhabilitación en ningún caso.

Decano: Se puede leer el artículo del estatuto.

Se lee: Art. 50: "Para el acceso y permanencia en la docencia no se harán discriminaciones religiosas, políticas, raciales o ideológicas, requiriéndose tan sólo¹⁷⁸ *digna conducta moral y méritos científicos*".

Decano: Efectivamente, en este momento, desde el punto de vista de la admisión, tenemos que atenernos a las condiciones de la admisión. Si alguien plantea el problema, en este caso o en otro de los que admitamos, sería entonces la oportunidad de que el Consejo se pronunciara. Pero en estos momentos no creo que tengamos que pronunciarnos.

Consejera estudiantil reformista: Yo quisiera insistir en el hecho de que el haber ocupado cargos en otro régimen político no nos tiene que hacer abrir un juicio sobre si el postulante tiene o no una inhabilitación.

Decano: Yo comparto el criterio con la señorita... a nosotros nos toca actuar en la época del Estatuto de la Universidad, que sigue al proceso de reorganización de la universidad que se origina en el hecho revolucionario de 1955. Nosotros no nos regimos por decretos-leyes sino por los Estatutos de la Universidad. Conviene este diálogo, a mi juicio, porque nos permite ir fijando un criterio. Por ahora nosotros no podemos sino admitir.¹⁷⁹

Consejero Docente: Mientras no haya una objeción, el Consejo debe pronunciarse por la admisión.

Consejero Egresado: Si la objeción viene de la facultad donde ha actuado o la facultad no conoce la inscripción de este aspirante o de otro, habría que pasar... si hay objeción de tipo moral...

Decano: Tiene que promoverse por la otra parte, no por nosotros. Nosotros no podemos, a mi juicio, solicitar antecedentes o dejar que, de algún modo la Facultad de Derecho legisle sobre materias que son de nuestra competencia, lo cual no significa que si en este caso u otro, hay casos de conducta moral, no queda

178 El subrayado es nuestro.

179 Ibidem.

el inscripto amparado por el artículo 50, el Consejo deberá presentar, en su momento, la recusación que el Consejo deberá considerar y pronunciarse. No hay ninguna proposición?

Pausa

Decano: Entonces continuemos.

En el ánimo de la academia –se desprende de las intervenciones– era compartido el predominio de la regulación por los Estatutos Universitarios. Los criterios políticos para el acceso a la cátedra universitaria de aquel “pasado reciente” difícil de recordar habían ya pasado al olvido, aunque como analizábamos no habrían estado ausentes en el micro-juego de la concreción de la práctica legítima del concurso. El Estatuto también establecía que la Universidad “garantizaba” el derecho de pensamiento y de opinión para sus miembros y la amplia libertad para la exposición de las ideas era una condición universitaria,¹⁸⁰ aun cuando como vimos no siempre tolerada desde los ánimos políticos dominantes.

Las reglas de juego estaban ya establecidas, aunque algunas afirmaciones desde el históricamente claro posicionamiento del Decano Adelmo Montenegro hacen sospechar el retorno de aquella herida, muy probablemente reactualizada por el proceso de cuestionamiento político que acababa de atravesar, cuando se desliza que “por ahora nosotros no podemos sino admitir”, insiste en eco, “por ahora”.

Un criterio central –y que no pocos dolores de cabeza dio al Consejo Directivo– fue contar con “título máximo universitario”, es decir, Doctor,¹⁸¹ que podía prescindirse cuando las condiciones de la cátedra o la calidad del aspirante así lo justificaran¹⁸² y con los dos tercios de los votos de los miembros de los Consejos Directivos.

Como expondremos más adelante, el criterio “moral y académico” de la era reformista, en las consabidas inversiones universitarias, volvió a transformarse en “político” a mediados de la década y varios de los incluidos en éste y otros concursos, pasaron a ser excluidos por la misma institución.

El lugar de la investigación en la Universidad: la imposible pureza

Como lo referíamos en el capítulo II, sobre fines de los ‘50 fueron creados o reactualizados en la Facultad sus Institutos de Investigación así como los Estatutos Universitarios se anticipaban a una futura creación de “la categoría de profesor-investigador, sin obligaciones docentes para que todos aquellos profesores que se encuentren dedicados de lleno a la investigación científica puedan hacerlo sin las limitaciones que impone el ejercicio regular del dictado de curso”.¹⁸³

180 Universidad Nacional de Córdoba, 1958a: 25 (Título V. “Régimen de la docencia”. Art. 56).

181 *Ibidem*, p. 22. Art. 44.

182 En la sesión aludida, la aplicación del criterio presentó serias dificultades, puesto que implicó una valoración de la calidad de los postulantes en función de los antecedentes de titulaciones otorgadas por otras unidades académicas –locales, nacionales o internacionales–.

183 Universidad Nacional de Córdoba, 1958a: 27 (Título VII “De la Investigación Científica”. Art. 73).

Al mismo tiempo –y a la espera de una reglamentación específica del Consejo Superior ya en 1958– se dejaba sentada la intención que los profesores que justificaran su dedicación a una “investigación de importancia” fueran eximidos de sus obligaciones docentes por el período o los períodos lectivos que demandara la investigación –a criterio de los Consejos Directivos–¹⁸⁴ y se instituía el año sabático.¹⁸⁵

Sin embargo, había llegado 1962 y todavía el articulado que mencionamos no tenía su reglamentación. Los casos se trataban uno a uno, y lo que estaba en discusión era en parte la imposibilidad real por falta de recursos para disponer los cargos docentes aplicados al desempeño de las actividades de investigación en exclusividad.

La cuestión de la exclusiva dedicación a la investigación no dejó de plantear resquemores y convertirse en caja de resonancia de motivaciones de exclusión político-ideológica, como lo ejemplifica el caso del Profesor Don Juan Larrea, Director del Instituto Nuevo Mundo, que como ya hemos comentado fue ampliamente cuestionado fundamentalmente por el sector estudiantil reformista.¹⁸⁶

Se hacía patente entonces cómo la bienintencionada pretensión reformista iba a correr con la marca de la imposibilidad, en el doble sentido de sostenerse como actividad exclusiva en una Universidad cada vez más masificada y de su abstracción como lugar no contaminado por las posiciones en disputa en el plano político-académico.

Nuevas ondas para la Pedagogía: instituyendo una identidad

Para el Departamento de Pedagogía, 1962 había iniciado con la elección de un nuevo Director, con carácter de suplente del Prof. Adelmo Montenegro.¹⁸⁷ En el marco de la Asamblea Departamental que se llevó a cabo en el aula “Saúl A. Taborda”, en el Pabellón Residencial del Decanato, nuevamente con la presencia de representantes docentes y estudiantiles, resultó definida una terna, en orden: 1) el Prof. Dr. Agulla, 2) la Prof. María M. Andrés y 3) la Prof. María Saleme de Burnichon.¹⁸⁸

184 *Ibidem*, p. 28. Art. 74.

185 *Ibidem*, Art. 75.

186 En la Sesión extraordinaria de Consejo del 17 de julio de 1962, se ponía en discusión la nota presentada por el Profesor el 2 de julio de 1962 solicitando que mientras se gestionaba la modificación de su contrato con la UNC y en virtud de lo dispuesto por el art. 74 de los estatutos de la UNC, se le diera autorización para dedicarse durante el segundo cuatrimestre de aquel año lectivo a “continuar y dar forma definitiva a las investigaciones que vengo realizando en esta Facultad según el plan que adjunto a la presente nota”. Este expediente fue tratado parcialmente, enviado a Comisión de Enseñanza, volvió al Consejo Directivo, y al momento del ingreso de la nueva representación estudiantil reformista, en 1963, cuestionado en todos sus términos.

187 Acta de Sesión Ordinaria del HCD, 27 de marzo de 1962. Expte. 362-D-62, Acta Asamblea Departamental Dto. Pedagogía, 15 de marzo de 1962 (Archivo FFyH, UNC).

188 La votación nominal para elegir los nombres de la terna que se eleva a consideración del HCD tuvo los siguientes resultados: Para el primer puesto en la terna, por Juan Carlos Agulla (5 votos) votan María Saleme, M. Andrés, M. Casarini, M. Sabas, S. Tresserra; por la Sra. Varela (2 votos): Juan C. Agulla y L. Garay; por la Sra. Burnichon: (1 voto): M. Lió de Pezzano. Para el segundo puesto en la terna, por Varela (4 votos) votan Burnichon, Pezzano, S. Tresserra, M. Casarini; por Burnichon (3 votos) Varela, Agulla y Sabas; por J.C. Agulla (1 voto) L. Garay. Por

Las posiciones estaban más divididas que al iniciar 1958, aunque en este tiempo, en el interior del Departamento, las relaciones entre académicos mantenían la cuota necesaria de armonía para el despegue institucional. La delegación de la función directiva a un docente sin cargos de conducción en la Facultad potenció las acciones desde el mismo Departamento. Iniciaba por entonces un proceso de mayor institucionalidad de sus acciones, instaurándose para los estudios pedagógicos la larga gestión del Dr. Agulla, que se prolongó hasta avanzado 1968.¹⁸⁹

La tensión en el plano de la sobrevivencia institucional y su despegue con amplias proyecciones académicas¹⁹⁰ eran por ese entonces más que evidentes. Sirva sólo a modo de indicio que por un lado, todavía no podía darse solución al problema del dictado de algunas asignaturas, entre ellas, Organización y Legislación Escolar¹⁹¹ y que por otro, se potenciaba la formación de grado al abrirse alternativas de acceso al extranjero en la formación sociológica.¹⁹²

De este modo, la institucionalización del Plan '58 de "Pedagogía y Psicopedagogía", era claro para el conjunto, no se había resuelto en el acto de su aprobación y la modalidad de ir resolviendo sobre la marcha fue predominante durante esos primeros años de implementación. Reconocemos signos de preocupaciones académicas sobre el Plan con un grado de formalización diferente desde abril de 1961, cuando a sólo dos años de puesto en marcha, la Asamblea Departamental resolvía con base en una propuesta de Adelmo

el tercer puesto en la terna, por Burnichon (3 votos) L. Garay, S. Tresserra, M. Casarini; por Raúl Piérola (3 votos) M. Burnichon, M. de Varela, J.C. Agulla; por Varela (1 voto) M. Sabas; por J.C. Agulla (1 voto) M. Lió de Pezzano. Se realiza una segunda elección por el tercer puesto dado que la Prof. Burnichon y el Prof. Piérola obtuvieron la misma cantidad de votos, siendo electa por unanimidad M. Burnichon. En la sesión aludida se aprueba también por unanimidad la designación de J.C. Agulla como Director Suplente.

189 Director Suplente de Pedagogía desde el 27 de marzo de 1962 al 24 de octubre de 1963. Director Titular del Dto. de Pedagogía desde el 25 de octubre de 1963 al 31 de diciembre de 1968. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

190 Algunas proyecciones no habrían tenido consenso institucional, como la concreción de una escuela experimental de la empresa automotriz de capitales extranjeros Kaiser, dependiente del Departamento de Pedagogía, a propuesta del Dr. Agulla. Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

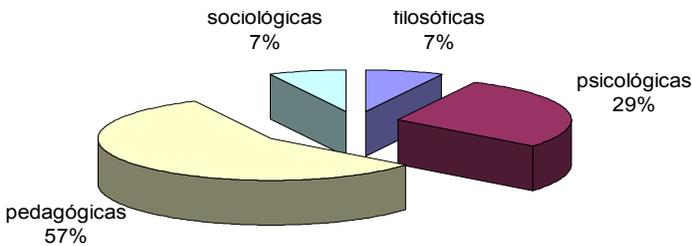
191 En la asamblea departamental referida, se trataron problemas inherentes al dictado de los cursos y cursillos del cuatrimestre marzo julio de 1962 (pto. 3 del temario de asamblea). El 19 diciembre de 1961, ya se había planteado que un "grupo de alumnas" había quedado sin asignaturas para cursar en este cuatrimestre y se solicitaba que se dictara Organización y Legislación Escolar. Los concursos referidos para esta cátedra no fueron sustanciados por problemas de admisión con los títulos de las postulantes. El Dr. Agulla elevó un proyecto de encargar la cátedra al Dr. Eves Omar Tejada, lo cual fue aprobado por el HCD en la sesión aludida del 27 de marzo de 1962.

192 A iniciativa del Dr. Juan C. Agulla se sometió a consideración de la Asamblea Departamental, aprobándose, un segundo proyecto con la finalidad de ofrecer a las alumnas de la carrera de Pedagogía oportunidades de estudio en el Instituto de Sociología dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad, a través del curso sobre "Métodos de Investigación Social" del 9 de abril al 1 de septiembre de 1962, a cargo del profesor Melvin de Fleur de la Universidad de Indiana (EE.UU.) que prestaba sus servicios en nuestra Universidad bajo los auspicios de la Fullbright Commission. Paralelamente a dicho curso, el profesor Agulla proponía realizar un trabajo de investigación sobre un tema de Sociología de la Educación. Sugiere que cumpliendo con los requisitos de asistencia, trabajos prácticos, coloquios, etc. el curso dictado fuera válido como materia electiva y el trabajo de investigación se computara como horas de laboratorio. Los estudiantes reformistas representados en el HCD solicitaban que se diera a conocer la alternativa para diferentes Departamentos de la Facultad. Sesión HCD del 27 de marzo de 1962 referida.

Montenegro la designación de una Comisión que en 90 días debía expedirse sobre las reformas que se consideraban necesarias.¹⁹³

Aunque transcurrió más de un año, el Departamento de Pedagogía tuvo un proyecto de reestructuración del Plan que se suponía contemplaba mejor los problemas que se habían “hecho visibles”,¹⁹⁴ que fue aprobado por el Honorable Consejo Superior en septiembre de 1962¹⁹⁵ con la denominación de “Carrera de Pedagogía”. En la historia de variaciones curriculares que hemos analizado, la equivalencia en la denominación de la carrera con la de aquellos dos planes anteriores a 1955, no supuso no obstante el retorno a ese ideario pedagógico. Sí implicó una ruptura significativa con la impronta psicológica que marcó la gestación y denominación de los estudios pedagógicos en el Plan de 1958, recuperándose así el signo de la identidad disciplinaria en el modo de nombrar y el alcance de las titulaciones que la academia pasaba a ofrecer desde entonces.¹⁹⁶

Carrera de Pedagogía Plan 1962.
Peso relativo de asignaturas según áreas de conocimiento



Elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas del Plan de Estudio 1962.

En las asignaturas obligatorias del Plan también observamos variaciones de relevancia en lo relativo a la especificidad de los estudios. Así, por un lado se otorga un mayor peso relativo a las sub-disciplinas del campo pedagógico en el conjunto del dispositivo al incluirse como nuevas asignaturas Historia

193 Nota del Director de Pedagogía al HCD, 26 de abril de 1961 (Archivo FFyH, UNC). La Comisión se conformó con el entonces Director de Departamento de Pedagogía, Adelmo Montenegro, el Director del Departamento de Psicología, Raúl Piérola, los Profesores María M. A. de Varela y el Dr. Juan Carlos Agulla, un Jefe de trabajos prácticos, un graduado y un estudiante. La estrategia prevista implicaba la elaboración en 90 días de una alternativa de Plan de Estudios, la posterior consideración por la Asamblea Departamental y elevación al HCD. Éste designó la Comisión propuesta por la Asamblea Departamental y se agregaron a los nombres citados como JTP, a Inges Pelletán, por egresados, a Elba Damond de Pistarini y por los estudiantes, a María Cristina Vesco. Resuelto el 29 de abril de 1961, según consta en el archivo de la nota referida.

194 Acta de Sesión de HCD, 7 de julio de 1962, Pto. 6. del Expte. 2894-C-61. Despacho Comisión de Vigilancia y Reglamento. Anteproyecto tratado en Asamblea Departamental el 30 de abril de 1962, aconsejando su aprobación por el HCD. Firmado: María M. Andrés de Varela, Angela Cardella, Santiago Monserrat y Roberto Miatello. Se aprueba y eleva al HCS.

195 Plan de Estudio 1962. Archivo Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Córdoba. 15 de septiembre de 1962, con la firma del Sr. Rector, Dr. Jorge Orgaz, se aprobó el proyecto elevado por la Facultad, de modificación del Plan de Estudio de la Carrera de Pedagogía.

196 Títulos de Licenciado, Profesor y Doctor en Pedagogía.

de la Educación Argentina y Educación Comparada y por el otro, se proponen cambios de denominaciones en algunas asignaturas que habrían marcado en nuestra interpretación un mayor énfasis en las problemáticas pedagógicas y su asociación con aquellas específicas de los sistemas escolares –Historia de la Educación es sustituida por Historia de la Educación y de la Pedagogía; Organización y Legislación Escolar por Legislación Escolar y Política Educacional; Didáctica Especial por Didáctica Especial y Organización Escolar–. También en las asignaturas obligatorias se registra una asignación de prioridad a la novedosa Psicología Pedagógica por sobre la Antropología Filosófica, que se ubica ya como asignatura electiva.

Es respecto de esas materias electivas –“de integración profesional, orientadas a una especialización en Pedagogía”– donde se expresaron las modificaciones más significativas. Las orientaciones existentes en el plan anterior en “normales o anormales” variaron en cinco sentidos posibles o grupos homogéneos de asignaturas, que debían cursarse en su totalidad al elegir alguna orientación: Orientación teórico-filosófica, psicológico-experimental, sociológica, histórico-pedagógica y práctico-didáctica.

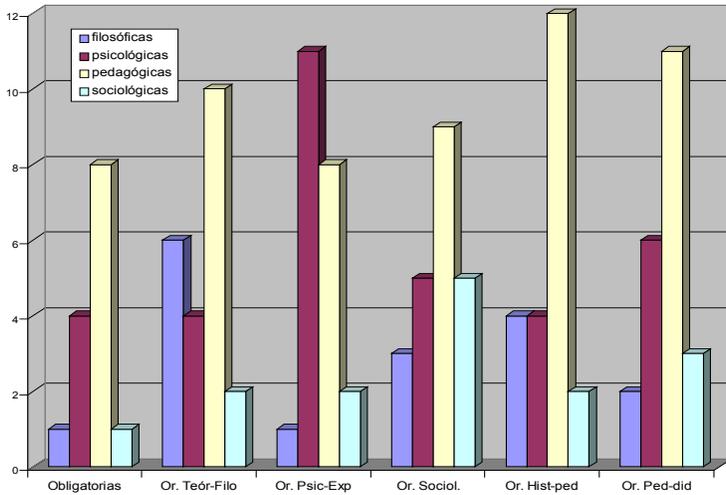
Desde una perspectiva global, los cambios en las materias electivas fueron múltiples y sustantivos. El criterio de especialización fue anticipado ya para la propuesta de grado, que interpretamos como expresión del pensamiento modernizador dominante en la época. Observamos una variación reveladora de un presumible cambio de enfoque en el pasaje de “Historia de los ideales pedagógicos” –que mostraba cabalmente la impronta filosófico-alemana de los estudios pedagógicos– a la asignatura “Historia de la Pedagogía (Ideas y Sistemas)”, más ligada al desarrollo sistemático del campo disciplinario. En el cuerpo de asignaturas electivas, se establecía a la vez un Seminario de profundización de algunas materias obligatorias.

Para las tres orientaciones con mayor referencialidad empírica o práctica observamos la emergencia de la Estadística y la Investigación como un campo disciplinario al que se le da más énfasis que en el anterior plan, con asignaturas como Estadística Aplicada a la Educación (Orientación Psicológico-experimental), Estadística Pedagógica (Orientación Práctico-Didáctica), o Estadística (Orientación Sociológica); Métodos y Técnicas de Investigación (Orientación Práctico-Didáctica) o Métodos y Técnicas de Investigación Social (Orientación Sociológica).

Si ahora comparamos la estructuración de los recorridos a seguir al combinar asignaturas obligatorias con electivas para cada orientación –teniendo en cuenta el peso relativo de las áreas de conocimiento y teniendo como parámetro la distribución que ellas presentan en las asignaturas obligatorias tomadas aisladamente– se dibujan cinco planes de estudios que muestran importantes variaciones entre sí, aunque la titulación fuera equivalente.¹⁹⁷

197 En la clasificación de asignaturas según áreas, se ha utilizado un criterio análogo al seguido en el análisis de los restantes Planes de Estudio.

**Comparación peso relativo por área asignaturas obligatorias.
Plan 1962 con peso relativo por orientaciones**



Elaboración propia, con base en clasificación de asignaturas según áreas de conocimiento. Plan 1962

Excepto en la Orientación Psicológica, en las otras orientaciones el peso relativo del sesgo de especialización respectivo se mantiene siempre por debajo del peso correspondiente a las asignaturas pedagógicas. Ello se deriva del hecho de que entre las asignaturas electivas de la Orientación Psicológica no se incluye ninguna pedagógica además de las obligatorias, comunes a todas las orientaciones.

Es llamativo a la vez que el peso relativo de las asignaturas sociológicas y filosóficas está representado en todas las orientaciones por sobre el peso que tienen esas áreas en las asignaturas obligatorias comunes. También se pone en evidencia que la Didáctica encontraba su justificación en la Psicología antes que en la Sociología.

Finalmente, cabe resaltar que es en la Orientación Histórico-Pedagógica donde la Pedagogía como disciplina académica tiene mayor significación, siendo en nuestro análisis el espacio más genuino de representación de la Pedagogía que respondía a la tradición alemana, aggiornada con la perspectiva comparada.

Con la unificación bajo la impronta de la “Pedagogía” como Ciencia de la Educación, es posible pensar que en el conjunto de decisiones adoptadas talló el posicionamiento diferencial de los sujetos que intervinieron en la elaboración de esta propuesta formativa –Adelmo Montenegro, Raúl Piérola, Juan Carlos Agulla y María M. Andrés– ejerciendo las influencias de sus propias matrices de formación en la definición de las orientaciones determinadas y la cuota de poder relativo posible de disputar en una instancia colegiada de reestructuración de un Plan de Estudio: énfasis filosófico-pedagógico, histórico, sociológico, psicológico.

Aún bajo esas influencias, lo cierto es que fue dominante una versión de especialización que plasmó los procesos modernizadores en el campo pedagógico, con implicancias ulteriores respecto de su fragmentación y justifica-

ción fuera de sí mismo. Esa versión se expresaba no obstante junto con la intencionalidad de integrar los estudios con mirada en los estudios comparativos predominantes en la época marcados por perspectivas asociadas con los organismos internacionales en educación,¹⁹⁸ de las que difícilmente no fuera una expresión el Plan de Estudio.

La característica de integración se observó en el modo que un año más tarde se definió la “organización de la cátedra de “Educación Comparada”,¹⁹⁹ con base en un proyecto de la Cátedra de Historia de la Educación, a cargo de M. Andrés de Varela, proponiendo para su dictado un equipo formado por los Profesores María E.S. de Burnichon, de Didáctica General, el Profesor Adelmo Montenegro, de Filosofía de la Educación; el Dr. Fernando Martínez Paz, de Política Educacional, la señora María M. Andrés de Varela, de Historia de la Educación y el Doctor Juan Carlos Agulla, de Sociología de la Educación. Con los ya cinco académicos titulares reunidos en la estrategia de la comparación – signo de acuerdos fundamentales y de las armoniosas relaciones de la época– el propósito fue que cada profesor se hiciera cargo del programa “desde el ángulo de la especialidad de su cátedra”, versando el trabajo comparativo “...sobre la educación en seis países: de Europa: Francia e Inglaterra; de Latinoamérica, Brasil y México; la U.R.S.S. y los EEUU, estableciendo siempre puntos de referencia con la educación en nuestro país”.

Innovación de relevancia y avanzada, la Cátedra de Educación Comparada, tal como fue formulada con inquietudes de integración tuvo un destino imposible, pasando a ser coordinada por un único profesor hacia 1969, luego de su suspensión transitoria.²⁰⁰

La condensada y significativamente llamada “época Montenegro”²⁰¹ –que terminó sobre fines de los ‘60– se plasmó en este caso en la denominación de la carrera, Pedagogía, que como lo hemos señalado ya, varía sobre 1969 a Ciencias de la Educación. A inicios de los ‘60, abandonada la impronta psicológica al menos en la denominación, las discusiones continuaron no obstante en la definición del carácter de la Pedagogía, que, al decir del Prof. Agulla, no era posible concebir como “ciencia de la educación” –en la versión tabordiana alemana– pues asumiendo los rasgos de ciencia, perdía la Filosofía y “...sin objetivos no hay Pedagogía, la Pedagogía es más que una ciencia, esta era la discusión, porque se había puesto de moda, si no era científica, no era conocimiento”.²⁰²

198 Ver Popkewitz, 1994.

199 Nota dirigida por la Asamblea Departamental al Decano, Dr. Alfredo Poviña, 20 de diciembre de 1963 (Archivo FFyH, UNC).

200 Nota remitida por el Dr. Juan Carlos Agulla, Director del Departamento, a la Secretaria de la Facultad, solicitando suspensión temporaria y desdoblamiento de Historia de la Educación. Expte. 3804, 24 de junio de 1965. Nota en respuesta al expediente de Comisión de enseñanza, aceptando suspensión temporaria. 24 de marzo de 1966. Resolución Decanal designando Comisión para el estudio de modificaciones del Plan de Estudio. (Adelmo Montenegro, Margarita Andrés, María Saleme de Burnichon). 7 de septiembre de 1966. Esta nota tuvo sello Archívese el 7 de agosto de 1969, tiempo transcurrido que revela como marca el golpe de estado de 1966.

201 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

202 Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina. No se ha encontrado en el Archivo de la Facultad el expediente completo donde se plasmó la producción de la Comisión y el análisis que de ella hizo la Asamblea Departamental, que hubiera permitido reconstruir las discusiones de entonces.

El academicismo dominante en la formación pedagógica, su cuota de enciclopedismo,²⁰³ su distancia de la práctica educativa y de las escuelas, no varió sustancialmente en estos años. Fueron algunas nuevas y renovadas prácticas de enseñanza en las aulas y desde algunos proyectos creativos de inserción en la “realidad educativa”, donde la pedagogía académica se construyó atendiendo la impronta normalista de muchos de sus ingresantes.

En el pasaje, “formarse al lado de un maestro”

“Adolescente y aprendiz, el estudiante, más que nadie, va a la búsqueda de maestros de pensamiento y de vida; por eso es especialmente sensible al prestigio de los ejemplos, los cuales, como futuro intelectual, forzosamente habrá de buscar en el mundo intelectual... no hay curriculum de estudiante donde no se encuentre la huella de un “gran profesor...”.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Los estudiantes y la cultura... (1993: 68-69).

El avance progresivo en la carrera de los estudiantes de diferentes cohortes de la joven generación, el encuentro con los modelos intelectuales expuestos a la apropiación y las regulaciones académicas que prescribían el acceso a la función docente fueron condiciones de importancia para la construcción de un gesto colectivo: incorporarse al espacio universitario como lugar de iniciación en la carrera académica.

Como anticipábamos al reconocer las marcas formativas para esta generación, los intereses de los sujetos se articularon de modo complejo con la elección del espacio institucional en el cual incorporarse. Sin embargo, presentaron el rasgo común del intenso proceso socializador en las modalidades de pensamiento de las disciplinas específicas; en los estilos de actuación didáctica; en la planeación de la clase; en la búsqueda investigativa para el reconocimiento de los avances en los conocimientos específicos; en procesos de argumentación y justificación científica, que rebasaban ampliamente los aprendizajes que se adquirirían desde el lugar de alumnos. Se trató en este sentido de un aprendizaje del lugar de maestro al lado de maestros.

La faceta artesanal del quehacer docente iniciático como preparación en tanto futuros intelectuales académicos,²⁰⁴ de apropiación del “secreto”²⁰⁵ de

203 Entrevista a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997; 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

204 En analogía con el lugar de enseñar y del objeto de la enseñanza —en este caso los estudios pedagógicos y su vinculación con el arte de enseñar— retomamos en esta faceta iniciática del aprendizaje la huella del oficio que ha marcado el trabajo intelectual urbano del siglo XVII, en el sentido que propone Jacques Le Goff, hombre de oficio comparable a los otros ciudadanos, cuya función era el estudio y la enseñanza de las “artes liberales, es decir, no de una ciencia sino de una técnica”. “Ars es téchne, es la especialidad del maestro, como la del artesano de la madera o el herrero... Un arte es cualquier actividad racional y oportuna del espíritu aplicado a la fabricación de instrumentos, ya sea materiales, ya sea intelectuales: es una técnica inteligente del hacer...” (Le Goff, 1996: 64-65).

205 Rugiu, 1996: 92.

la función, se habría inscripto en las prácticas de leer, escuchar, observar al maestro, preguntar, hacer silencio. Muchas de ellas, recostadas, como lo sostiene S. Rugiu,²⁰⁶ en “capacidades individuales de adivinar, inducir, deducir, y relacionar por iniciativa propia”.

La socialización en el lugar, sin embargo, no tuvo un claro correlato en los aspectos remunerativos del trabajo docente –al menos en la reconstrucción actual del recuerdo– aunque haya sido una condición las “ayudantías rentadas”. Para los estudiantes-aprendices de maestros en este caso –no en otras alternativas laborales a las que accedían tempranamente– y como suele suceder con las “inversiones” del mundo cultural y universitario, en expresión de Bourdieu– la economía que se habría jugado entonces habría sido una ganancia diferida a futuro –la propia proyección académica– al tiempo que una ganancia en el plano del reconocimiento de quienes ocupaban el lugar de saber.

Hasta donde ha sido posible reconstruir,²⁰⁷ los equipos docentes de las diferentes cátedras principales se ampliaban desde el año 1961, quedando conformadas las que podríamos denominar “genealogías en la construcción de un lugar de aprendiz de intelectual”:

Didáctica General

Titular: María Saleme de Burnichon
 JTP: Susana Barco (ingreso en 1963)
 Auxiliares alumnos: Martha Casarini
 Adscripta: Lucía Garay

Pedagogía

Titular: Adelmo Montenegro
 Adjunta: María M. Andrés de Varela
 JTP: Lidia Fernández (desde 1963)
 Auxiliares alumnas:
 Alcira Albertengo, Marta Teobaldo, Elsa Farina

Didáctica Especial y Metodología y Práctica de la Enseñanza

Titular: María Saleme de Burnichon
 Auxiliares alumnos:
 Azucena Rodríguez
 Gloria Edelstein,²⁰⁸ Elsa Farina

Historia de la Educación

Titular: María M. Andrés
 Auxiliares Alumnos:
 Gloria Edelstein y Alicia Carranza

Sociología de la Educación

Titular: Juan Carlos Agulla
 Auxiliares Alumnos
 Justa Ezpeleta, Ana María Brígido, Delia Spila y posteriormente Gladys Ambroggio
 Alicia Carranza

206 *Ibidem*, p. 94.

207 Entrevistas y Legajos Personales.

208 Auxiliar en Metodología y Práctica de la Enseñanza (que también se denominó Observación y Práctica de la Enseñanza) con Azucena Rodríguez a cargo del área Educación.

Instituto de Sociología (Facultad de Derecho)

Auxiliares de Investigación

Justa Ezpeleta, Lucía Garay

De esta manera, profundizando los encuentros formativos iniciales, se comenzó a construir el lugar al lado de otros, reconocidos como maestros de un hacer intelectual, que a su vez expresaron múltiples signos de reconocimiento a las jóvenes en formación.

No se trató, de hecho, de la masa de estudiantes, sino de aquellos que mejor respondieron a los parámetros de la construcción del prestigio institucional desde el punto de vista de las regulaciones académicas vigentes, es decir, los alumnos de tiempo completo, en general cursantes por promoción y que concluyeron su carrera a término.²⁰⁹

Ese espacio formativo ciertamente contribuyó a la proyección de un núcleo académico-intelectual en los años por venir, con diversos reacomodamientos en los lugares institucionales ocupados según la coyuntura y las nuevas relaciones intelectuales que comenzaban a tejerse por sobre esta instancia iniciática de construcción de la posición académica.

Nuevas incorporaciones para la docencia en la academia local

Del Derecho local a la Política, Legislación y Organización Escolar

Para ocupar su posición de Profesor Adjunto Encargado de la Cátedra de Organización y Legislación Escolar, se incorporó al Departamento de Pedagogía el Profesor Fernando Martínez Paz,²¹⁰ quien pasó a constituirse en formador de la institución desde fines de 1962. Su inserción en el Departamento de Pedagogía también tuvo lugar en la posición de adscripto de la Cátedra de Sociología de la Educación, junto con el Dr. Juan Carlos Agulla, desde fines de 1964.²¹¹

Desde el Derecho, el Profesor Martínez Paz se había aproximado al campo educativo a través de su inserción profesional en la perspectiva de la legislación de menores entre 1957 y 1963,²¹² a través de la enseñanza en el Instituto

209 Hubo muchas dificultades en el proceso de titulaciones (licenciaturas) por falta de reglamentación del Plan de Pedagogía y Psicopedagogía. El título de Profesor se obtuvo aproximadamente cinco años más tarde que el anterior. Entrevista Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México. Los entretelones de la cuestión se encuentran en: Expte.1333, Letra D., 1963. "Interpretación carrera de Pedagogía y Psicopedagogía"; Nota de estudiantes al Decano solicitando la revisión de la situación de imposibilidad de titulación. 3 de junio de 1963; Nota del Director de Pedagogía, Adelmo Montenegro, al Decano, Dr. Alfredo Poviña, solicitando la resolución del problema reglamentario con el Plan 1958 (se interpretaba la necesidad de cursar la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza –que el Departamento de Pedagogía aún no había organizado– para la obtención del título de Licenciado. 4 de julio de 1963; Resolución del HCD por la que se interpreta la posibilidad de titulación sin el cursado de esa asignatura. 5 de julio de 1963 (Archivo FFyH, UNC).

210 Nacido en 1927. Se gradúa como abogado en 1956 y como Dr. en Derecho y Ciencias Sociales en 1966.

211 Legajo Personal, Expte. 2124-A-64. 22 de diciembre de 1964. También, como lo hemos anticipado, se desempeñó como docente en el Instituto de Sociología dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

212 Entrevista al Dr. Fernando Martínez Paz, 10 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina (registro manual). Dirección General de Menores de la Provincia de Córdoba. Curriculum Vitae. Legajo

de Psicopedagogía y Educación Diferenciada Dr. Domingo Cabred entre los años 1961-1962 y con una clara inclusión en la gestión educativa provincial como Jefe del Departamento de Planeamiento de la Educación de la Dirección de Investigaciones Educativas dependiente del Ministerio de Educación y Cultura hasta 1966, asumiendo ese año la conducción de ese Ministerio.²¹³

Su ingreso en el Departamento de Pedagogía iba a implicar entonces un claro camino de vinculación con los problemas del sistema educativo, potenciándose el campo del Planeamiento de la Educación, de la Política Educacional y la Legislación Escolar y de los estudios comparados. Relación con el contexto educativo provincial que luego también se proyectó a través de su participación en el proceso fundacional del Centro Educacional de Córdoba, institución “renovadora” dedicada a la formación de Maestros Superiores desde fines de los ‘60, etapa en que concluye la vigencia del normalismo en Argentina.

En una breve reconstrucción de sus inquietudes desde lo jurídico por lo pedagógico, su reflexión recupera la idea que “Derecho es Pedagogía”, en el sentido de la “orientación de conductas”, en la dimensión de “la Ley como un pedagogo”, donde no cuenta solamente “la dimensión represiva o de control”.²¹⁴

Las vertientes sociológica, filosófico-política e histórica ingresaron entonces a la Pedagogía local retrabajadas desde la perspectiva de la política, la legislación y el planeamiento integral de la educación en el proceso histórico de construcción del sistema educativo nacional. Su memoria atraviesa los aportes de los padres fundadores de la sociología –Comte, Durkheim– la obra de Pareto, Weber, Parsons, Merton, Wright Mills, Berger y Luckman, Marcuse, Adorno, Horkheimer, el papel del existencialismo –Kierkegaard, Simon de Beauvoir, Camus, Sartre– los estudios históricos que reconocen a las generaciones fundacionales en materia educativa en el país, como algunas fuentes para sus propias reflexiones y posteriores producciones escritas, como representantes intelectuales de época.

Se trató de una figura de transparente vinculación con el catolicismo liberal en la provincia, “católico congruente con su ideología en todos los aspectos de su vida”,²¹⁵ filiación ideológica que más tarde se expresó en claras aunque no demasiadas expuestas diferencias con algunos sujetos institucionales, así como en el fortalecimiento de vínculos con otros.²¹⁶ En la visión de algunos entrevistados y en la propia, en épocas de conflictividad en la Facultad, su posicionamiento es caracterizado como “pluralismo en épocas intolerantes”, justificado en el “derecho a vivir”, en asumir “un estilo que se basa en la dignidad de la persona que tengo al frente”. Las reflexiones abiertas por el Profesor dan

Personal (Archivo FFyH, UNC).

213 Curriculum Vitae. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC). Fue Ministro de Educación y Cultura bajo el gobierno del interventor provincial Dr. Ferrer Deheza, desde su asunción el 27 de julio de 1966 hasta el 13 de septiembre de 1967, cuando asume la nueva intervención provincial del Dr. Carlos José Caballero, el 13 de septiembre de 1967, pasando a ser Ministro de Educación y Cultura el Dr. José María Fraguero. Bischoff, 1995: 674 y 677.

214 Entrevista a Fernando Martínez Paz cit.

215 Entrevista a Alicia Carranza, 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

216 *Ibidem*. Entrevista a Ana María Brígido, 16 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Alfredo Furlán, 11 de enero de 1997, DF, México.

cuenta de una amplitud en las perspectivas filosófico-políticas, desde un lugar de aproximación a versiones diferentes a las propias: “Así como hoy me interesa leer Rorty, Habermas, Vattimo, de ese tipo de cosas, saber qué piensan, saber ‘en qué creen los que no creen’, parafraseando a Umberto Eco. Conocer aquello que estrictamente no se ajusta a sus propias concepciones, para Martínez Paz, es un camino “...útil para la convivencia, tener las claves o los códigos... Yo no polemizo... puedo parecer elusivo ”.²¹⁷

El reconocimiento de la labor intelectual y enseñante del Profesor se apoya en la “seriedad” como rasgo constitutivo de su trabajo, que inspiraba “respeto” por su coherencia entre pensamiento y vida, aunque en algunos casos ello podía hacer de contrapunto con “las diferencias en las posiciones y puntos de vista”. A pesar de la distancia que por momentos parecía establecerse entre “las leyes y lo social”, el recuerdo hoy revaloriza el gesto analítico del detalle jurídico, de mostrar, “...mire aquí, pero mire allá”, con que enseñaba a leer las leyes. También la erudición es un rasgo destacado así como la apertura de “... lo jurídico, el manejo de la ley, para la comprensión del campo pedagógico”.²¹⁸

Su aporte fue sustantivo en el proceso de constitución de una sub-disciplina que hasta el momento había sido un lugar sin referencias en la formación. El Programa de la asignatura hacia 1966,²¹⁹ abordaba temáticas conceptuales de la Política Educacional y la Legislación Escolar, poniendo el acento en factores políticos –concepto de Nación y Estado– y Sociales –económicos, demográficos– en el sistema jurídico de la enseñanza, el planeamiento educativo y sus relaciones con la política educacional. La perspectiva histórico-política ingresaba también en el tratamiento de la asignatura, reconociéndose las principales tendencias y etapas de gestación de la política educacional y el sistema jurídico, contemplando a la vez los antecedentes constitucionales a nivel nacional y provincial. También eran objeto de análisis las bases legales, características y requisitos para el planeamiento en los diferentes niveles del sistema de enseñanza –primaria, media y superior–.

La propuesta bibliográfica incluía autores como Luzuriaga, Spranger, Maritain, Havigurst; bibliografía histórica y fuentes en materia legislativa –Alberdi, Sarmiento–; investigaciones sobre los diferentes niveles del sistema educativo –Cirigliano y Zanotti, debates parlamentarios; materiales de los cursos de temporada de la propia UNC–; bibliografía que abría caminos a la comparación, así como materiales de organismos internacionales –UNESCO, OCDE, Documentos del Curso Latinoamericano de Planeamiento de la Educación– y estudios actualizados de organismos públicos nacionales –como el Consejo Federal de Inversiones o del Instituto Torcuato Di Tella– para el estudio de problemas educativos de actualidad (analfabetismo, deserción escolar, oferta de mano de obra especializada, etc.).

217 Entrevista a Fernando Martínez Paz cit.

218 Entrevista a Alfredo Furlán, 11 de enero de 1997, DF, México.

219 Programa de Política Educacional y Legislación Escolar, 1966. Programa del Coursillo sobre Legislación Escolar y su relación con el Planeamiento Educativo, 1965. Secretaría Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación (Archivo FFyH, UNC).

Algunos estudiantes eligieron ese espacio de cátedra como una primera instancia de aproximación a los contenidos disciplinarios, tras un vacío reconocido en el proceso de aprendizaje de la Política Educacional previo a su inclusión en el Departamento de Pedagogía.²²⁰

Como lo presentábamos en relación con la conformación de la Cátedra de Educación Comparada, el Dr. Martínez Paz pasó a incluirse entre los académicos fundantes en la disciplina, proyectando más tarde su actuación al Honorable Consejo Directivo de la Facultad y como responsable de la Cátedra de Educación Comparada entre 1969 y 1972.²²¹

De la capital del país a la ciudad mediterránea

La Universidad de Buenos Aires fue el lugar de formación de dos profesoras del Departamento de Pedagogía de la Facultad, Susana Leda Barco y Lidia Fernández, ambas compañeras de estudio y egresadas también de una “primera promoción”. Ingresaban a Ciencias de la Educación cerrando los ‘50 en un Buenos Aires que compartía la lucha por la Universidad “Laica o Libre”, comenzaba a registrar el impacto de la Revolución Cubana, los días de la “dulce vida”, del teatro vocacional porteño, de los cine clubs, los bares de las eternas discusiones teóricas entre estudiantes.²²²

Sobre 1963, llegaban a Córdoba a ocupar posiciones en el Departamento de Pedagogía. Susana Barco, en su calidad de Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica General²²³ –de la que era Titular, recordemos, María Saleme de Burnichon–; Lidia Fernández, también como Jefe de Trabajos Prácticos,²²⁴ pero en la Cátedra de Pedagogía a cargo de Adelmo Montenegro y a cumplir funciones en el marco del Instituto Pedagógico Saúl A. Taborda. En este inicio de su carrera académica en la Facultad local se encontraron con las recientes graduadas de la carrera de “Pedagogía y Psicopedagogía” que ya se habían incorporado a las cátedras como auxiliares alumnos y avanzaban en su inclusión como ayudantes docentes.

Habían cursado sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en su “época de oro”, con Risieri Frondizi como Rector y Juan Mantovani a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación. Habían ingresado tras recorridos ciertamente singulares, aunque con improntas generacionales semejantes a las que hemos analizado para las entonces estudiantes en la Universidad cordobesa. En un caso, con procedencia de la provincia de Entre Ríos, con encuentros tempranos con la pedagogía de la escuela nueva en la escuela pri-

220 Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

221 Curriculum Vitae. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).

222 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

223 Según la entrevistada, ingresa por concurso el 13 de mayo de 1962. Su incorporación es tratada en el Consejo Directivo en términos de la recomendación que había hecho Juan Mantovani sobre la posibilidad de apoyo de esa egresada ante la carencia de docentes en la Facultad de Filosofía de Córdoba.

224 Una carta de la profesora Romero Brest a Adelmo Montenegro, le abriría el paso a Lidia Fernández a la Pedagogía de la ciudad universitaria cordobesa, cursando y ganando un cargo de Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Pedagogía en 1963.

maria, habiendo atravesado la escolarización secundaria en escuelas normales²²⁵ confirmándose el deseo temprano de “enseñarle a las maestras a enseñar”,²²⁶ con experiencias de encuentro familiar y escolar con la literatura. En ambas historias, con desempeño como maestras de grado.²²⁷

El recuerdo sobre su formación en la UBA recupera marcas en algunos sentidos divergentes. En un sentido,²²⁸ las marcas se recuestan en el gesto didáctico-pedagógico, del escolanovismo y el compromiso político-social, mediatizadas por los maestros que se reconocen fundacionales –Don Juan Mantovani, Gilda Romero Brest, Amanda Toubes y Noemí Fiorito–. Aunque sin reconocer la influencia teórica y profesional del funcionalismo, sí retorna en toda su significación el componente ético de la transmisión que se conjugaba con la faceta científica de la sociología de época y su afán de conceptualización y sistematización, la enseñanza en el trabajo con los textos y los fichajes, que se tramaron más tarde en los primeros pasos del hacer didáctico.²²⁹

En otro sentido,²³⁰ el registro de las huellas en prácticas reconocidas, plataformas y estilos de formación incorporados más tarde una vez graduada, en las prácticas académicas y profesionales, es diferente en diversos aspectos. El trabajo académico e intelectual de Gilda Romero Brest quedaba inscripto en el ulterior recorrido profesional y tampoco por el “desarrollismo” del que habría sido exponente, sino por la clara apertura a las “ciencias sociales y a la psicología” que ella promovió a través de experiencias académicas que articularon diferentes versiones psicoanalíticas con fuentes marxistas, como José Bleger, Enrique Pichon Rivière, Godelia Bustamante, Jorge Bernstein.²³¹

El caracterizado como “deslumbrante” análisis del fenómeno educativo constituyó el eje para articular los puntos de vista fenomenológico, sociológico, psicológico en perspectiva psicoanalítica adleriana –dada la mayor aproximación de la Prof. Brest al enfoque de J. Bernstein– y congregaba a estudiantes como María Teresa Sirvent, Mauricio Schuster, Nancy López, Susana Barco, Lidia Fernández, los que en su mayoría efecto de esa influencia, optaron por las orientaciones sociológica o psicológica del plan.²³² Fueron lecturas “obligadas”

225 Escuela Normal Nacional, Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández, Buenos Aires. Barco, S. Curriculum Vitae, p. 1 (Archivo FFyH, UNC).

226 Entrevista Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

227 En Capital Federal, escuela privada de sector judío (Susana Barco); escuela marginada (Lidia Fernández). Señala al respecto Lidia Fernández que Jesualdo, Iglesias, Cossetini, maestros y maestras por antonomasia de la pedagogía nacional fueron referencias cruciales en estas incipientes experiencias profesionales.

228 Entrevista a Susana Barco cit.

229 En 1961, Susana Barco ingresó aún siendo estudiante como ayudante de trabajos prácticos de la cátedra de Didáctica General de la FFyL, Barco, S. Curriculum Vitae, p. 3. Como señala en su entrevista, allí aprendió la elaboración y desarrollo de las “pruebas objetivas... la vergüenza de mi pasado”, en alusión al juicio a la didáctica tecnicista que se abrió en el campo pedagógico avanzados los ‘80.

230 Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

231 *Ibidem*. Son particularmente recordadas experiencias de formación que la Profesora Brest asumía junto con este grupo de psicólogos, en la ciudad de Rosario –“los fines de semana, los viajes en tren”– como espacio de construcción intelectual de esta faceta que vinculaba con el psicoanálisis.

232 Para Lidia Fernández la influencia llegó al punto de inclinarse por el estudio paralelo de la carrera de Psicología a mitad de camino de su formación pedagógica, lo que abrió a un trabajo

en este proceso formativo las de la sociología norteamericana de Parsons y Merton, una apertura a la perspectiva antropológica, un incipiente acercamiento al marxismo –de modo muy abstracto– de Marx, Engels, Lenin y en perspectiva psicológica, el más intensivo encuentro con la Psicología Concreta, de George Politzer, incorporada por José Bleger. La obra “Democracia y Educación” de John Dewey es reconocida como fundante de la formación incluida en Introducción a las Ciencias de la Educación.

La influencia político-ideológica que instalaba un clima de democratización, de apertura, de tolerancia –“profesores de una fuerte formación académica, muy respetados, progresistas, profundamente democráticos, democráticos liberales”–²³³ es un rasgo predominante de las prácticas académicas de ese amplio núcleo que por entonces asumía aquel proceso de reestructuración universitaria. Sin embargo, ese estilo y ambiente no habrían sido la preocupación y ocupación central de la vida de los estudiantes. Ciertamente, se vinculaban como estudiantes con los problemas de la política universitaria –aunque de modo relativo–, al mismo tiempo que no serían indiferentes –aunque sí acaso distantes– de las movilizaciones que por diversas razones se expresaban en las calles de la gran ciudad.

Habría predominado, en cambio, un modo de ser estudiantes construido con una plataforma que imponía “el estudio y la cuestión científica” como sus dos rasgos centrales. “Nuestro interés primordial era hacer ciencia, bien positivista, comprender la realidad y diferenciarnos en todo caso del discurso filosófico, alejado del análisis de la realidad...”²³⁴ La vida estudiantil quedaba absorbida por los grupos de estudio, el lugar de vida, la Facultad, la biblioteca o los bares. Las lecturas de autores completos –acaso un único autor en un cuatrimestre– a los que se accedía directamente de los textos que no podían adquirirse por razones económicas, era la práctica habitual y fomentada para el núcleo estudiantil en tiempos de formación. Si existían formas de expresión de una sensibilidad política y social juvenil, quedaban plasmadas en las discusiones de problemas que siempre encontraban el ribete de lo teórico, la comprensión de “cómo eran las cosas”.²³⁵

Hoy, son visualizadas varias razones de importancia para explicar la búsqueda de altos “niveles de excelencia académica”, entre las fundamentales, la confrontación con otras disciplinas que se institucionalizaban simultáneamente en esa Facultad. Así, se exponen la preocupación por el desarrollo científico, la definición del “rol profesional”, la diferenciación necesaria por la “competencia” con los psicólogos desde la “rémora” por provenir como pedagogos de

más sistemático con José Bleger –de gran influencia en su formación–, Gino Germani, Ida Butelman, influencia –aunque no la única– que se hizo patente en su ulterior desenvolvimiento profesional. Antes del egreso, accedió a un cargo de ayudante egresada en la FFyL de la UBA. Realizó una especialización de posgrado en Psicología y Educación en la UBA. Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

233 Ibidem.

234 Ibidem.

235 Ibidem.

la filosofía, además por haber sido “...una carrera siempre despreciada por el resto de la Facultad”.²³⁶

A través del ingreso de estas dos profesoras, se abrió el camino para el tejido de una red de relaciones que en algunos casos fue de suma relevancia en la posterior proyección académico-profesional. Al mismo tiempo, se sumaron al grupo conformado por los sujetos de la nueva generación en el ámbito local que dieron continuidad a su formación “al lado de un maestro” en su inscripción institucional como jefes de trabajos prácticos.

Las huellas de las trayectorias académicas de los recién llegados se expresaron claramente en sus aportes a la academia local desde su fuerte impronta filosófico-sociológica e histórica, aunque como veremos, la experiencia de encuentro con la arista no académica de la formación cordobesa fue parte del intercambio fructífero –no sin recelos– entre ambos grupos de graduados.²³⁷

En el campo didáctico, de la mano de la formadora María Saleme y en un tiempo ocupando su lugar, se abrió el camino para la producción de novedosas versiones acerca de la disciplina, con matices técnicos propios de la época de predominio de la versión científica –los objetivos operacionales, la cibernética, etc.– con énfasis importante en la perspectiva histórica constitutiva del campo didáctico; en el análisis de su conformación a través del aporte de diferentes disciplinas –la sociología, antropología, biología, psicología–; en el aprendizaje y su relación con la enseñanza (planes, programas, método, la clase), con una mirada que lograba aproximarse a los problemas de la realidad educativa.²³⁸

La psicología en la perspectiva aludida encontró un lugar en proyectos específicos de investigación, en la proyección de trabajos de orientación con alumnos bajo el paraguas del Instituto Saúl Taborda y en el desarrollo de actividades con carácter extensionista en otra unidad académica de la Universidad Nacional.

Bajo condiciones democráticas...

Tras el interregno militar de 1962, se abrió paso en el país un nuevo gobierno constitucional, “democracia condicionada”²³⁹ por las presiones emergentes en el espacio militar, por la exclusión del peronismo que determinó que el presidente Arturo Illia, radical de la UCRP –Unión Cívica Radical del Pueblo– asumiera sólo con el 25% de los votos y por la fuerte conflictividad social que debió enfrentar.²⁴⁰

Sin embargo, aún bajo estas condiciones de alta inestabilidad política, asistimos a un tiempo de gran riqueza y un espacio ampliado para la producción en el campo intelectual y cultural,²⁴¹ haciendo de esta una etapa de florecimiento de las expectativas de los sectores liberales, reformistas, en la universidad y

236 *Ibidem.*

237 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

238 Planes de clases y programas de Asignatura, 1964, 1965.

239 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

240 Romero, 1994: 197-205.

241 Terán, 1993.

en el campo cultural en general. En términos de Luis Alberto Romero, “la Universidad se convirtió en una “isla democrática” en un país que lo era cada vez menos y –lo que es peor– que creía cada vez menos en la democracia, de modo que la defensa misma de la “isla” contribuyó a consolidar solidaridades internas”.²⁴² No obstante, fue especial la preocupación por la extensión de las actividades a la sociedad en su conjunto, con resultados desiguales, pero que claramente mostraba algunas alternativas a los principios modernizadores de fines de los ‘50, que entraban en crisis en un marco de progresivo “giro” a la izquierda de la intelectualidad.²⁴³

En ese sentido, muchas fueron las realizaciones específicas desde el Departamento de Pedagogía que tuvieron lugar a partir de 1963 con la mirada fuera de sí mismo, en las que participaron alternativamente diferentes sujetos de la generación que consideramos junto con algunos formadores.

El Plan de Alfabetización que se abrió bajo el gobierno constitucional de Illia –que en Buenos Aires fue sostenido en Isla Maciel por varios profesores de la UBA–²⁴⁴ con inserción en espacios sociales marginalizados, es un claro signo de apertura de la actividad institucional a los problemas del contexto educativo y social de la ciudad, que mostró una perspectiva de salida al endogenismo institucional.²⁴⁵

La inserción en otras Unidades Académicas como Arquitectura en una experiencia de Orientación con los ingresantes a esa Facultad en la perspectiva de su incorporación activa al trabajo con las instancias de participación estudiantil –considerado como un antecedente del Taller Total, experiencia académico-político-pedagógica de avanzada en los ‘70– es otro signo de apertura a las que fueron demandas del afuera institucional y que dejó marcas en tanto trabajo profesional.²⁴⁶

El trabajo profesional en ámbitos externos a la academia constituyó una instancia de confrontación y reapropiación de saberes, abriéndose a la vez para algunas el trabajo gremial, condición de posibilidad de reconocimiento más a fondo de la problemática docente y de las necesidades de la práctica educativa.²⁴⁷

Para algunos protagonistas, la participación en el III encuentro de Departamentos de Ciencias de la Educación del país –realizado en el ámbito de la Facultad de Filosofía cordobesa, organizado y promovido por Adelmo Mon-

242 Romero, 1994: 221.

243 Ibidem, pp. 222-229.

244 Entrevista a Susana Barco cit. Dirige ese proyecto Amanda Toubes, maestra fundacional de los estudios pedagógicos en la UBA.

245 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina. Ella participa, junto con María Saleme e Iván Roqué en una experiencia que se extiende a toda la provincia, de fuerte repercusión social, bajo la coordinación del Departamento de Extensión Universitaria.

246 Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Esta última señala que el proceso de inserción se dio a instancias de la presentación que hizo la profesora Ida Butelman, cordobesa, ante personal y autoridades de la Facultad de Arquitectura. El trabajo de asesoramiento se orientó a la organización de la enseñanza de un núcleo central (la ciudad como hábitat) en la apertura de la carrera, con la participación de las diferentes cátedras, con talleres, conferencias, grupos de discusión, incluyendo la evaluación de la propuesta.

247 Entrevista Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

tenegro– también constituyó una instancia de encuentro con lo diferente, que contribuyó a abrir la mirada localista y autoreferencial de la pedagogía.²⁴⁸

En otros casos,²⁴⁹ la inclusión en un Curso Latinoamericano de Planeamiento Educativo organizado por el Ministerio de Educación de la Nación en colaboración con el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social –ILPES-CEPAL y el Consejo Nacional de Desarrollo significó el replanteamiento de muchos de los contenidos de enseñanza –fundamentalmente en la cátedra de Pedagogía– así como la proyección hacia relaciones nacionales o internacionales que marcaron nuevos rumbos a los itinerarios académicos personales. En la línea sociológica –ya lo hemos anticipado– varias graduadas emprendieron desde 1963 la especialización en el Instituto de la Facultad de Derecho, que abrió a encuentros con sujetos provenientes de otras disciplinas, al tiempo que consolidó intereses personales que comenzaron a realimentar la formación de grado.

De la misma manera, la búsqueda de nuevos horizontes desde las cátedras a través de becas a graduados posibilitó acceder a instancias formativas y desarrollos teóricos acerca de la relación psicología social y educación en la UBA.²⁵⁰

Aunque no fuera el lugar donde “se jugaban”, el Instituto Saúl Taborda constituyó el espacio de inserción docente –en el cuatrimestre en que no se dictaba la asignatura correspondiente– desde el cual se promovieron algunas acciones encaradas como un servicio de Orientación para los ingresantes, experiencia en que participaron varios auxiliares del Departamento.²⁵¹

- 248 Entrevista a Delia Spila, Gloria Edelstein, Elsa Farina, Lucía Garay, Alicia Carranza cit. Según los entrevistados, fueron muchos los trabajos presentados por Pedagogos de todo el país, entre los que hemos podido acceder sólo a tres, uno relativo a la Dinámica de trabajo en grupos en la Universidad (Susana Barco y Lucía Garay), La Evaluación en el sistema de grupos de discusión a nivel de la Enseñanza Superior (Susana Barco) y Los Pequeños Grupos de discusión (Lidia Fernández y María Teresa Sirvent). Las referencias de fecha de realización del evento y su carácter se prestan a equivoco (I ó III Encuentro; 1961 ó 1964). Hasta donde hemos podido confirmar en entrevistas, se registra un solo encuentro, que se habría desarrollado hacia 1964.
- 249 Entrevista a María M. Andrés y Lucía Garay. La Prof. Titular María M. Andrés fue propuesta por la Asamblea Departamental y designada como representante Profesora, justificándose en la necesidad de contar con personal capacitado en planeamiento de la educación y la dedicación del Instituto Pedagógico Saúl A. Taborda en las tareas de planeamiento educativo con el objetivo de desarrollar estudios sobre planeamiento regional de la educación, la constitución de un equipo de trabajo con miras a extender su aplicabilidad al medio. También se propusieron en la Asamblea Departamental a las egresadas Justa Ezpeleta y Lucía Garay, adscriptas a las cátedras de Sociología de la Educación y Didáctica General, respectivamente, en tanto en ese momento se encontraban desarrollando una investigación patrocinada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, a cargo del Dr. Juan Carlos Agulla. Para esa participación, se contó con apoyo económico. Legajo María M. Andrés, Folio 204 (Res. Decanal 95, 5 de julio de 1965) (Archivo FFyH, UNC). También participa en la experiencia Alicia Carranza. Entrevista a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997, Córdoba, Argentina. Legajo Personal (Archivo FFyH, UNC).
- 250 Es el caso de la asistencia de Azucena Rodríguez a seminarios en el marco de una pasantía en la UBA para encarar la organización de la Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, a cargo de María Saleme de Burnichon, tomando contacto con los desarrollos de José Bleger e Ida Butelman, entre otros. Entrevista a Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México.
- 251 Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina. En noviembre de 1964, en el marco de la Asamblea Departamental (12 de noviembre de 1964; Secretaria Técnica A. Carranza) se definieron para el Instituto Tres secciones: a) Planeamiento b) Orientación Escolar y Vocacional y c) Didáctica Universitaria, en cuyo marco se daría prioridad a diferentes investigaciones a la vez que se desarrollarían Tesis, investigaciones de egresados, monografías de Jefes de Trabajos Prácticos y ayudantes estudiantiles. Se conforman comisiones por cada sección para la elaboración de anteproyectos de trabajo: Planeamiento: M. Varela, A.

Si bien las precedentes no agotan las acciones desarrolladas entre 1963 y 1965, son útiles para mostrar en concreto cómo se producía por aquellos años un cambio cualitativo en el Departamento de Pedagogía local, en que los esfuerzos primeros por lograr la institucionalización disciplinaria –que remitían a las referencias internas aún cuando la mirada hacia fuera estuviera presente desde los recorridos personales– fueron encauzándose cada vez más hacia diversidad de contextos y sujetos, realimentando las propias producciones, condición de posibilidad de lo que comenzaba a ser el despegue y la construcción de fortalezas en una identidad disciplinaria no autosuficiente, que peleaba con la impronta de la singularidad local y a tono con el desarrollo que se observaba en otras instancias de formación.

Sirvan también las referencias para insistir en la idea que fueron esas acciones las que brindaron un progresivo reconocimiento del lugar del Departamento de Pedagogía en la misma institución y que la institucionalidad de un campo disciplinario se puede observar en perspectiva como producto de complejos procesos socio-institucionales y del entrecruzamiento de condiciones político-académicas y de la intervención de los sujetos, sus deseos, sus posibilidades.

Los paralelos académicos en la consolidación de las versiones críticas en Pedagogía

En no pocos estudios, el análisis del desarrollo de un campo disciplinario se asocia en exclusividad a los avances en sus producciones y a los sujetos formados en la misma matriz disciplinaria. Sin embargo, inscribir la problemática en un sentido más amplio –en la institución, con la mirada puesta en su articulación con procesos y acontecimientos políticos nacionales y locales– permite abrir la escucha a sujetos y grupos que rebasan el propio campo y que se ubican como lugares de constitución externa.

Tales los casos de las referencias magisteriales de sujetos y ámbitos políticos de actuación en la misma universidad que impactaron en los sujetos de Pedagogía y a través suyo, en los posteriores recorridos en algunas áreas de la disciplina. Aludimos a la particular importancia que tuvieron dos rutas paralelas de formación, el grupo Pasado y Presente, fundamentalmente a través de la figura de “Pancho” Aricó y el Centro de Estudiantes de la Facultad, que pasamos a considerar en sus rasgos esenciales.

Pasado y Presente: el maestro paralelo “Pancho Aricó”

Hacia 1963, en Córdoba, como en otros contextos nacionales, latinoamericanos y europeos²⁵² se producía en el interior de la izquierda tradicional –el

Montenegro y F. Martínez Paz; Didáctica Univ.: M.S. de Burnichon y S. Barco. Orientación Educacional y Vocacional: B. Rodríguez, L. Fernández, C. Martínez y L. Castro. Los planes para las diferentes secciones fueron aprobados hasta marzo de 1965, pero fueron las dificultades presupuestarias las que impidieron el desarrollo del Instituto. El 25 de julio de 1966 la Comisión de Vigilancia y reglamento del HCD aprobó el Plan general, a la vez que decidió el llamado a concursos ad-honorem para la cobertura de sus cargos.

Partido Comunista—²⁵³ una importante fracción gestada en el agrupamiento de un conjunto de jóvenes intelectuales, que se aglutinó bajo una producción escrita —la Revista *Pasado y Presente*— denominación y enfoque de raigambre gramsciana. El grupo por entonces discutía con las máximas autoridades partidarias, que “...se dieron cuenta que la revista expresaba la existencia de otro partido...”²⁵⁴ hasta las últimas consecuencias de su expulsión.

Con una profunda formación filosófico-política construida en la autodidaxia, José María Aricó, oriundo de la ciudad de Villa María del interior de Córdoba, es referenciado como uno de los principales jóvenes intelectuales de la ruptura. Es en este grupo de intelectuales críticos del comunismo orgánico donde participaron algunos ya profesores de la Facultad, como Oscar del Barco y al que se aproximan, por la vía de vínculos estudiantiles previos, algunas egresadas recientes de Pedagogía.

La convocatoria a la crítica político-social se formulaba por entonces desde una impronta generacional —los jóvenes en esos momentos entre 25 y 35 años— que compartían el rechazo de un pasado de izquierda tradicional que desconocía las problemáticas nacionales, fundamentalmente las referidas al posicionamiento respecto del peronismo —del que históricamente se había separado— y que se movía orientada por los desideratum del poder soviético-stalinista. Así lo expresan en el mismo acto de presentación del primer número de la Revista:

“Pasado y Presente intenta iniciar la reconstrucción de la realidad que nos envuelve, partiendo de las exigencias planteadas por una nueva generación con la que nos sentimos identificados. Lo que no significa negar o desconocer lo hecho hasta el presente... Será por ello la expresión de un grupo de intelectuales con ciertos rasgos y perfiles propios, que esforzándose por aplicar el materialismo histórico e incorporando las motivaciones del presente intentará soldarse con un pasado al que no repudia en su totalidad pero al que tampoco acepta en la forma en que se le ofrece”.²⁵⁵

Se trató, en la lectura de Horacio Crespo,²⁵⁶ de un vehículo a través del cual se expresaba lo nuevo, sin una direccionalidad clara, orgánica, sino antes bien,

253 Los signos de la conflictividad al interior del PCA no fueron nuevos en 1963. Señala O. Terán que en 1956 se realiza el XX Congreso del PCUS, que “...había desencadenado a través del informe Jrúschev una vasta campaña antiestalinista ‘desde arriba’... la intervención soviética de fines de ese mismo año en Hungría arrojó mensajes al menos confusos aun para los más predisuestos a aceptar como buenas aquellas autocríticas...” (Terán, 1993: 92-93).

254 Interesa una marcación. En el Nro. 1 de la revista *Pasado y Presente* la convocatoria fue amplia, desde y para la intelectualidad, dirigida a una franja generacional y sin hacerse alusiones “directas” a la ruptura con el PC. Ya en el Nro. 4, de enero-marzo de 1964, Aricó escribe una nota titulada Examen de Conciencia, al cumplir “un año de existencia” en la que trata de “explicitar” la “anécdota” de una “pequeña historia: “...de un grupo de intelectuales, casi todos militantes comunistas, que creyó en la posibilidad de impulsar un proceso de renovación ideológica y práctica desde el interior de una estructura anacrónica y momificada y que fracasó, aún cuando paradójicamente en su fracaso reside quizá la condición para una futura victoria...” (p. 241). Un sentido posible se desprende de la entrevista realizada a un funcionario del PC. Relata que en un inicio en ningún momento pretendían “...echarse al PC como enemigos... la intención era la de reformar, no destruirlo”. La idea no era romper con el Partido sino por el contrario, hacerlo virar en sus posiciones, fuertemente criticadas. Así lo plantea José Aricó (1999: 20).

255 Aricó, 1963: 1-2, en *Revista Pasado y Presente*, Año 1, Nro. 1.

256 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

concentrando toda esta visión crítica del marxismo, en la relectura de León Trotsky, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, cuyo corolario principal fue asumir una visión no dogmática ni de la política, ni de la organización partidaria.

En la versión de varias pedagogas²⁵⁷ –aunque con diferencias en sus niveles de implicación política– este grupo constituyó un espacio –sino el principal– que impactó en su propia trayectoria, en el sentido de apertura de los hilos que hoy se reconocen en los propios procesos de socialización política.

La participación en un grupo de estudio junto con compañeros de la carrera de Historia y Letras habría posibilitado comprender lo esencial del método marxiano expuesto en la “Introducción a la Crítica de la Economía Política”, camino abierto al “desciframiento” de Marx.

Pero la formación junto con Aricó no sólo habría remitido a la arista ideológico-política, sino que se expandió en relación con lo específicamente pedagógico, contribuyendo de ese modo a abrir una nueva perspectiva en el propio campo, desde un lugar de “padre paralelo” de enseñanzas:

“... un maestro de primera... es incomparable, es indecible lo que pasó con Pancho ... yo terminé la carrera y creo que en un gesto de esos medio de rebeldía, por ahí medios absurdos porque digamos que hay muchas cosas rescatables, pero... nosotros nos transformábamos del idealismo alemán, cosa que creo que habría que rescatar muchas cosas, ¿no?... cruzadas ahí... lo que sí creo es que... cuando yo terminé y me encargaron pedagogía yo dije: ¡!uh!!! ¡Dios!, ¡Pedagogía!, yo les voy a dar lo mismo de siempre, ¡como voy a dar esta materia, como la voy a encarar! Entonces me puse a leer y un buen día me llamó Pancho, yo le pedí una entrevista formal, “¡pero vení!, ¿qué sé yo?”... un pizarrón en su escritorio, iba a la casa y me pasaba horas con él y entonces empezábamos a discutir los enfoques que nosotros no habíamos tenido y... la bibliografía y cómo se podía concluir el programa de otra manera, bueno, a mí me ayudó a pensar como de cero, me abrió el cauce y después yo la seguí, ya fui buscando cosas, incorporando otras líneas...”²⁵⁸

Esa “especie de paralelas” en las autoridades formativas se entrelazaba en varios gestos, que acompañaron las versiones críticas al marxismo tradicional y en la escucha de nuevas definiciones de la relación “marxismo y cultura moderna” que abría a “...un pluralismo ideológico en el interior mismo de las organizaciones que se decían marxistas...”²⁵⁹

Así, Aricó es recuperado en su “...lucidez para el análisis político... su lucidez para ver, su fineza para el análisis político”²⁶⁰ de la misma manera que en su generosidad para compartir el universo cultural de su biblioteca o su palabra, que se jugaba más allá de la escritura, en espacios de “conversación” que mostraban uno de los caminos típicos de la época para la transmisión político-ideológica:

“Pancho era buen conversador, un tipo que era mucho más inspirado en sus intervenciones orales que en su escritura,... hay cosas que no pudo mostrar, entonces,

257 Entrevista a Marta Teobaldo, Martha Casarini y Justa Ezepeleta, 1997.

258 Entrevista a Marta Teobaldo, 15 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina.

259 Aricó, 1999: 21.

260 Entrevista a Marta Teobaldo cit.

ese ejercicio de la palabra, es otra manera de la cultura, ¿no? No necesariamente... bueno nuestra cultura privilegia lo escrito por muchas razones... funcionaba mucho en el hablar...”²⁶¹

El aprendizaje de una versión político-ideológica que luego dio lugar a múltiples compromisos no fue entonces un proceso estrictamente seguido en las aulas de la academia, sino que reconoció espacios y sujetos que fueron más allá de lo legitimado en la institución. Por cierto, fueron los vínculos establecidos en la misma Facultad los que posibilitaron estas articulaciones, que más tarde acompañaron fuertes decisiones en relación con el posicionamiento político en las coyunturas de los ‘70 respecto de las vertientes de izquierda en el peronismo.

El Centro de Estudiantes: tomar la crítica y tomar la iniciativa

“... es difícil dar una verdadera eficacia a la crítica intelectual. Se trata de dar una fuerza social a la crítica intelectual y una fuerza intelectual a la crítica social...”

“... Los intelectuales no han inventado ningún medio de acción nuevo desde Zolá; sufren de la ineficacia de la petición y del divismo al cual los condena. Agregó que la lógica de la petición –que supone siempre una iniciativa, por lo tanto, un lugar inicial– tiende a dividir el medio que, por la lógica misma de su funcionamiento, está consagrado a la concurrencia personal”.

Pierre Bourdieu, “Reencontrar la tradición libertaria de la izquierda” (1999: 176).

El “Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras” –CEFyL–, constituyó otro espacio de socialización política de relevancia para algunas de las jóvenes pedagogas en proceso de formación académica.²⁶² La multiplicidad de disciplinas incluidas en la Facultad fue clave para la conformación de redes y entrecruzamientos de sujetos, en un espacio que se prestaba cada vez más al diálogo franco sobre los idearios político-ideológicos y que funcionaba como ámbito de expansión cultural. En torno del Centro se nucleaban estudiantes de varias disciplinas, donde el debate intelectual –histórico, antropológico, lingüístico, filosófico– unía sujetos y perspectivas disciplinarias con la impronta de la crítica política. La proyección de esas actividades en el Departamento de Pedagogía a través de sus estudiantes pudo considerarse por momentos disruptiva en relación con la calma necesaria para el abordaje de la ciencia, cuando los por entonces “periódicos murales” –entre otras formas de escritura pública– se encargaban de mostrar un orden de preocupaciones académicas diferente.²⁶³ Los auxiliares docentes estaban también cerca del Centro de Estu-

261 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

262 Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México. Entrevista a Justa Ezepeleta, 20 de enero de 1997, DF, México.

263 Entrevista a Gloria Edelstein cit.

diantes y escribir en la revista del CEFyL y ayudar en las producciones escritas de “panfletos” para dar lugar a la “queja”, la “protesta” o el “reclamo”, fueron actividades también enseñantes:

“Lo que me acuerdo es que había una gran movilización estudiantil y nosotros éramos auxiliares docentes y ¡estábamos muy cerca de todo eso! En la Revista yo escribí alguna vez... Iván era estudiante en ese momento, yo me acuerdo con Iván haber trabajado muchas veces para las huelgas... ¡lo ayudaba a redactar los panfletos! Dos o tres veces, ¡declaraciones!... Me acuerdo haberle ayudado a escribir cuando había que quejarse, o protestar por algo, o reclamar”.²⁶⁴

Las actividades eran múltiples, en una clara estrategia de inclusión desde que se producía el ingreso del estudiante a la Facultad: teatro, horas de lectura, ateneos de discusión, eran los componentes intelectuales de la militancia estudiantil en el marco de la Facultad.

Se trató entonces para algunos de una experiencia de profundización, para otros, de iniciación en las vertientes crítico-políticas, que sirvió de puente para una revisión de la misma pedagogía.

En el subsuelo del Pabellón España –donde funcionaba el Departamento de Historia– se desarrollaban verdaderos debates académicos sobre el marxismo, sus discrepancias internas, un “centro de irradiación de formación”, “centro de convergencia”²⁶⁵ donde la voz de Pasado y Presente se dejaba oír:

“Después entré directamente en Letras, en Letras había un buen grupo, digamos, bueno, ahí estaba Carlos Giordano, que era el que vinculaba a Pasado y Presente, el CEFyL, yo entré inmediatamente al CEFyL, mirá, yo entré a la Facultad en marzo, ya en mayo, abril, en esa cosa de conscripción que hacía el CEFyL, de los tipos ingresantes, que .yo paso a trabajar en la Secretaría de Cultura del CEFyL y de la FUC, entonces la socialización en la izquierda fue muy rápida, el CEFyL era muy influido por Pasado y Presente, bueno, estaba el Negro Tula, qué sé yo, el Mumo Gatti, el Galli Moreno, lo que se llama el Kozakismo,²⁶⁶ es una historia muy específica de la FUC de Córdoba, ¿no? Todo con una impronta anti PC muy fuerte, que es la marca de la ruptura del ‘63, que es el choque ese que estalla en el PC en el ‘63...”²⁶⁷

Otra faceta de la militancia estudiantil –quizá menos conocida por el estudiantado en general– remite a su participación en el órgano colegiado de conducción de la Facultad. Ya no en un subsuelo, sino en el espacio de ejercicio de la autoridad, el Pabellón Residencial, las agrupaciones estudiantiles adoptaban por entonces al Honorable Consejo Directivo como un espacio de toma de posición legítimo en relación con el conjunto de problemas y orientaciones académico-políticas en la Facultad, en un pleno ejercicio de los derechos derivados de la

264 Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

265 Entrevista a Gloria Edelstein cit.

266 Señala H. Crespo que en los primeros 60's, Abraham Kozak asumía un estilo de dirección personalizada de la FUC, con posiciones independientes del PC y fuertemente influido por las ideas de Pasado y Presente, marcado por la Revolución Cubana, por las posiciones de la Tricontinental y por el discurso de Argel del “Che”. Representó para él una ruptura con la tradición anti-peronista del movimiento estudiantil cordobés. Crespo y Alzogaray, 1994: 86, en *Revista Estudios* Nro. 4.

267 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

restauración de los mecanismos de participación durante la etapa reformista, a través de sus representantes orgánicos, el CEFyL y el Integralismo –la Agrupación Universitaria Integralista de Filosofía y Humanidades, AUIFH– y de los representantes egresados correspondientes a esas agrupaciones.

Los proyectos presentados y defendidos en las sesiones ordinarias o extraordinarias de Consejo fueron múltiples y merecerían una indagación específica. Sin embargo, un rastreo de temas²⁶⁸ tratados durante seis meses de gestión en el tiempo de pasaje que hemos focalizado –1962-1963– permite reconocer la variedad de preocupaciones estudiantiles, la simultaneidad de actuación estratégica y táctica de las dos agrupaciones y la diferenciación de idearios entre una y otra.

Las acciones conjuntas no estuvieron ausentes, como se revela en el pedido de autorización al todavía Decano Adelmo Montenegro, para la realización de un acto donde se discutirían centralmente: 1) Presupuesto, 2) Autonomía Universitaria, 3) Libertad de expresión de las ideas 4) Problemas pedagógicos y 5) Problemas de organización de la Facultad.²⁶⁹

Consistente con ello, algunas “reivindicaciones” estudiantiles eran comunes. Los problemas infraestructurales, en general, eran convocantes a demandas de solución, sin distinciones políticas. Sin embargo, las diferencias entre agrupaciones eran claras a tenor de posiciones diferenciales con motivo de la Operación Sierras y de algunas temáticas que ocupaban la elaboración de los proyectos de resolución que, sistemáticamente, eran presentados en la sala de sesiones aunque no siempre con destino de aprobación o tratamiento en tiempo y forma.²⁷⁰

AUIFH

- Acceso a biblioteca Instituto Americanista
- Creación de carrera de Sociología
- Colocación de líneas de transporte a los pabellones
- Pizzarrones en condiciones
- Cumplimiento ordenanza Alumnos Regulares
- Secretaría de comunicaciones emita sello conmemoración 350 Aniversario UNC
- Creación de nuevas aulas
- Preferencia a alumnos de la Facultad para proveer de cargos provinciales
- Medidas de limpieza alrededor de la Facultad
- Sanciones profesor de Neurofisiología
- Prohibición estacionamiento frente al Pabellón España
- Autorización para grabar las clases
- Venta del material de Ginecología Dto. Psicología
- Proyecto modificación régimen especial de exámenes alumnos que cumplen servicio militar
- Cruzada Pro-embellecimiento de la Ciudad Universitaria
- Proyecto pronunciamiento supresión cátedra part-time
- Renovación de curriculum vitae de profesores

268 Listado de temas de Consejo (1960-1966). Focalización en mayo-diciembre de 1963 (Archivo FFyH, UNC).

269 Expte. 1741-C-62, Nota al Decano Adelmo Montenegro, Presidente AUIFH, Haidee Zuliani y Presidente CEFYL, Carlos Sempat Assadourian, 24 de agosto de 1962 (Archivo FFyH, UNC).

270 En el listado analizado, reaparecen en diferentes fechas los mismos expedientes.

CEFyL

Reactualización partidas concurso poesía, cuento, ensayo
 Compra rotaprint
 Modificación Art. 5 Reglamento de Departamentos
 Pronunciamiento sobre Ley de represión de actividad comunistas
 Ampliación de datos otorgamiento de becas a estudiantes
 Aumento monto de becas alumnos
 Carpeta asfáltica hasta el Pabellón Francia
 Solución desagüe lago artificial Ciudad Universitaria
 Otorgamiento de Título Lic. en Pedagogía y Psicopedagogía
 Solicitud de incorporación al Estudiante Docente Ayudante en Cátedras
 Proyecto de aumento número de Ayudantes de Cátedra y sueldo básico
 Investigación venta de apuntes Psicología General
 Creación del Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad
 Reforma Art. 5 Ordenanza 20 referente a Beca de Transporte

En nuestro análisis, las preocupaciones teóricas vinculadas con las político-ideológicas, la toma de posición en relación con problemas que desbordaban los universitarios, los intereses culturales en sentido amplio, de difusión y proyección de la actividad estudiantil, el cuidado de derechos y condiciones estudiantiles (becas, orientación vocacional), del lugar del estudiante en su función docente, el involucramiento en reformas organizacionales, normativas de la institución y de control de actuaciones -centralmente, en lo relativo a cuestiones estudiantiles- fueron distintivas del particular reformismo universitario de Filosofía en esos años.

Todavía no se observaban prácticas de cuestionamiento estudiantil a los académicos, intervenciones impugnativas directas e ideológicas sobre profesores, contenidos y enfoques que circulaban en las aulas, cuestión que sí fue un signo a partir de los '70. Sin embargo, en un proceso de politización creciente en la participación de los representantes del Centro de Estudiantes y de la AUIFH en el Consejo Directivo -aunque no con motivaciones análogas- las acciones se vincularon con procesos de control de los pasos académicos en función de principios. La batalla electoral que por entonces dirimía las nuevas representaciones docentes, estudiantiles, de graduados y la elección de Decano, es ejemplar para auscultar las apuestas y las formas específicas de marcación de diferencias -político-ideológicas, generacionales- en el interior del cuerpo.²⁷¹

271 Acta de Sesión Ordinaria del HCD, 18 de agosto de 1962 (Archivo FFyH, UNC). Se trata la denuncia de los representantes por egresados Lic. Horenstein y G. Roldán, por irregularidades en las inscripciones fuera de términos de graduados para la conformación del padrón electoral. Acta de Sesión Extraordinaria del HCD del 8 de octubre de 1962, con el solo motivo de la elección de Decano. Abstención estudiantil de ambas agrupaciones. Desde el reformismo, se puso en cuestión la transparencia de la elección, dado que la Consiliario propuesta para egresados, era "sobrina del Dr. Poviña" -argumento formal cuyo trasfondo eran las profundas discrepancias ideológicas respecto del candidato a Decano, un hombre del Derecho local vinculado con sectores católicos aunque liberales- que contaba con cierto consenso en el claustro docente. El argumento del Integralismo aludía a la necesidad de una renovación generacional de la conducción de la Facultad, habida cuenta que el Dr. Poviña representaba a quienes habían sido fundacionales de los estudios Filosóficos en la Universidad, en tiempos de Novillo Corvalán. Abstención de los Consejeros recientemente electos C. Assadourian, T. Hepp, M.C. Martínez Márquez y N. de la Fuente. Todos los Consejeros estudiantiles se retiraron de la reunión.

“Impugnar” por irregularidades electorales, “abstenerse” y “retirarse” de la Sala de Sesiones en plenas elecciones de Decano, en acto de “crítica constructiva” expresaron tácticas que daban cuenta de un recambio en los puntos de vista, social y generacional en el ejercicio del poder político en la vida académica de la Facultad.

Formación intelectual y cultural en las versiones críticas y “tomar la iniciativa” como generaciones emergentes constituirían a nuestro entender condensaciones de sentido de las prácticas que sostuvieron estudiantes y egresados jóvenes –algunos ya en posición de recientes auxiliares de la docencia– hasta mediados de los ‘60, a través de formas de organización que entonces contaban con reconocimiento institucional, aun cuando se expresan diferencias de visiones entre agrupaciones, que se ofrecían claramente a la disputa. El trabajo político excedía aquél de la construcción de nuevas visiones y versiones acerca del mundo social.²⁷² La crítica a la autoridad, a las relaciones jerárquicas, al liberalismo en la academia, se hacía patente en procesos de diferenciación respecto de algunos miembros de las ya viejas generaciones así como a través del establecimiento de alianzas intergeneracionales en procesos de disputa por ocupar posiciones de poder en la Facultad.

Sin lugar a dudas, para varias estudiantes de la joven generación en Pedagogía –sea desde sus posiciones como graduadas recientes o como estudiantes– la actividad en el Centro de Estudiantes constituyó un lugar de socialización en una nueva dimensión de la política en sus vidas, donde los acontecimientos políticos y los político-académicos comenzaron a desprenderse del lugar de “telón de fondo” u horizonte, para pasar a ser escenario de la propia actuación.

Transmitir y heredar

En un tiempo histórico-social y un ámbito local-institucional que se ofrecía a la apropiación en sus múltiples espacios de sociabilidad y circuitos formativos; en pleno reformismo universitario que registraba la alteridad como constitutiva; en un marco de reconsideraciones identitarias sobre los estudios pedagógicos que lograban ya reconocer en nombre, el signo de la pertenencia a un lugar diferencial –aunque modernizado y mestizado–, nos hemos aproximado a los gestos transmitidos y apropiados en la formación, intentando mostrar el proceso de inscripción simbólica e imaginaria de los que –a nuestro juicio–, fueron rasgos principales que configuraron a los estudiantes de entonces como futuros intelectuales académicos en el campo de los estudios pedagógicos.

Este proceso puede ser leído desde la perspectiva de la institución como autoreproductora de su interés principal, la continuidad del mundo académico como lugar del conocimiento legitimado, perspectiva desde la cual la transmisión se articula en lo fundamental, en clave social. En el proceso específico de conformación de los aspirantes a intelectuales, podríamos entonces sostener junto con Bourdieu y Passeron que...

272 Bourdieu y Wacquant, 2005: 38.

“... la enseñanza consigue, en gran medida, suscitar en los alumnos la necesidad de los productos que dispensa. En efecto, la tarea del profesor estriba en crear la propensión a consumir el saber al mismo tiempo que en satisfacerla... el profesor decreta (ante sus cuarenta alumnos anuales) las necesidades culturales nobles y las que no lo son”.²⁷³

En la intimidad de ese recorrido, en la faceta de encuentro que se produce entre sujetos en las aulas, reconocemos los gestos de los académicos transmitidos y apropiados desde lugares singulares, pero que fueron ayudando a hilar la trama intersubjetiva de una referencia: el grupo, la institución formadora. Desde esa perspectiva, es posible leer la transmisión en clave de construcción imaginaria, con la mediación simbólica de ideario, normatividad y conocimiento puesto en juego en la enseñanza, como otros referentes institucionales.

En este último sentido –la enseñanza– asistimos a un proceso individual y colectivo de circulación de un saber que se pretendió compartido,²⁷⁴ avanzado en su época, pero antes, al despliegue de palabras y gestos de sujetos autorizados por la academia, que les fue especialmente dirigida a los sujetos en formación.²⁷⁵ Ellos encontraron por respuesta el reconocimiento al lugar de maestro, la articulación de múltiples imágenes desde un anclaje subjetivo, desde itinerarios individuales, de los que sólo hemos podido mostrar algunos rasgos comunes, algunas diferencias. Fue la apertura de un proceso de reapropiación diferencial y colectivo de gestos como los que a distancia, la memoria enhebra como configurantes de una identidad estudiantil.

Iniciaba en aquellos años el proceso de transmisión de una herencia generacional. Sin embargo, no se jugó en ello un dispositivo en un todo intencional ni un mecanismo transparente, sino antes, una compleja trama intersubjetiva donde la apropiación, para ser tal, se deslizó fuera del terreno de la recepción pasiva. Desde el nuevo núcleo generacional y actualizando las propias matrices, se abrió un difícil camino, el que Kaës, retomando a Freud, refiere como el “sujeto de la herencia y de la diferencia que él introduce en lo que recibe de sus padres”: “Lo que has heredado de tus padres, para poseerlo, gánalo”.²⁷⁶

Las mujeres, del interior, pertenecientes a los sectores medios, con expectativas signadas por herencias culturales, formadas como maestras normales, con experiencias de crítica temprana y de pelea entre las normas y la transgresión, que acaso no respondían estrictamente a la descripción del modelo de “homo academicus ideal en su forma juvenil”²⁷⁷ –por el deber de asumir aquellos “trabajillos para sobrevivir”– en el clima de época juvenilista, en múltiples espacios de la ciudad y la ciudad universitaria como lugares de sociabilidad, en encuentro con los académicos reconocidos como “otros” constituyentes de

273 Bourdieu y Passeron, 1993: 70-71.

274 Cornaz, 1998: 36. El autor, en perspectiva psicoanalítica, alude a lo ilusorio de ese saber.

275 Siguiendo el planteo de Cornaz, lo que convoca a los hijos a reflexionar no es el espectáculo del mundo, sino una pregunta que se apropian a partir de una palabra paterna, es decir, “una palabra que les es dirigida” (ibídem, p. 39).

276 Kaës *et al.*, 1996: 15. El desarrollo del planteo del autor lo encontramos fundamentalmente en “Introducción: el sujeto de la herencia” (pp. 13-29), y en “Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud” (pp. 31-74).

277 Bourdieu y Passeron, 1993: 72.

una nueva identidad estudiantil, en pocos años más, abrieron un proceso en el que se delineó una estrategia específica para su construcción como futuros miembros de la intelectualidad, de la “intelligentsia” como “proyecto racional y razonable”: el valor de “formarse al lado de un maestro”.²⁷⁸ Así, la estrategia perfiló a un buen número de protagonistas de la historia –algunos ya al punto de concluir la carrera universitaria, otros, en el incipiente ingreso a las aulas– en el camino de la academia como su lugar de identidad profesional, no para todos complementario de nuevas adscripciones –profesionales o de otra naturaleza–.

Formarse al lado de maestros terminó por conformar complejos y diferentes derroteros en una generación. En nuestra interpretación, se esbozarían dos líneas de proyección de itinerarios personales y académicos distintivos. Ello, en un contexto cada vez más revulsivo de expresión de versiones y prácticas políticas de izquierda, con variados matices efecto de reapropiaciones divergentes y diferenciales por las singularidades de matrices, improntas y marcas de experiencias tempranas y las atravesadas en la vida académica en el encuentro con los formadores fundacionales y para algunas, con las experiencias de formación político-intelectuales no académicas.

Una línea de proyección implicó la consolidación de un grupo, por cierto heterogéneo, en el que se habría producido un “amalgama”²⁷⁹ especial entre los gestos académicos fundacionales vinculantes con el compromiso ético-político, la crítica, la intervención en relación con la compleja realidad educativa; la erudición y valoración del papel de intelectuales críticos de filiación marxiana y el gesto de la formación e intervención política en la vida académica. El “grupo” se perfiló prospectivamente en la vida académica local con una “apuesta”: trazar su recorrido en la misma institución formadora. Comenzó a transitar por los primeros escalones de las posiciones institucionales, valoró el encuentro con las nuevas corrientes teóricas en el campo disciplinario en sus versiones más disruptivas, encontró una fuerte referencialidad en el imaginario de la construcción de un proyecto institucional como posible “proyecto de vida”, sostuvo su creencia en él y en general, se vinculó con las versiones crítico-políticas²⁸⁰ de izquierda –todavía sin distinciones de fuertes matices–, identificándose con el modelo del intelectual-académico comprometido con su tiempo.

En la segunda línea de proyección, en cambio, no se asumió como un proyecto propio incluirse en ese proyecto posible para la institución, en el marco de un grupo de referencia que creyó en su hechura. Se dibujaron entonces derroteros individuales, donde los rumbos emprendidos desde el egreso se deslizaron por trazados bastante divergentes entre sí, aunque con el signo común de la apuesta en la construcción de la versión de los académicos con mirada futura en las consagraciones, influenciados por la matriz que mira a lo extranjero –ya sea de orden local, nacional o internacional– y con claras inversiones

278 Entrevista Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México.

279 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

280 Encontramos interesantes referencias históricas sobre la participación femenina en los movimientos políticos generales, en agrupaciones políticas y el Estado, que muestran una progresiva apropiación del espacio público. Para el caso argentino y en el período que nos ocupa, Henales y del Solar, 1993: 69-101.

en procesos de legitimación fuera del país, en el ideario del académico que se inviste en los cánones de la cientificidad, aun cuando pudo ser sostenida desde lugares críticos. El espacio institucional, no obstante, también constituyó en estos casos un lugar de referencia más tardío, convirtiéndose para algunos en lugar de “vida”, desde otro lugar.

Hipótesis de dos marcas de formación, diversidad de sujetos y trayectorias, diversidad de derroteros en una generación, diversidad de encuentros con sujetos de la generación fundacional, en los próximos años sufrieron de modo también diferencial el fuerte proceso político que atravesó el país, la Universidad y el Departamento de Pedagogía a raíz de un nuevo golpe de estado en el país en 1966. Algunos, sufrieron el quiebre –simbólico, imaginario y real– de la ilusión y apuesta por el espacio académico como lugar de realización personal y colectiva, abriéndose un paréntesis de exclusión de varios años. Otros, inaugurando ese espacio como lugar de defensa de un ideario aun bajo condiciones adversas. Quienes partieron voluntariamente, atravesando ése como el tiempo de la formación de posgrado fuera del país y la academia local.

TERCERA ETAPA

ENTRE GOLPES.
ENCUENTRO DE GENERACIONES
Y DERROTEROS INSTITUCIONALES
1966...1976



El asesinato de Santiago Pampillón, Diario Córdoba.
En Revista Política, Cultura y Sociedad en los '70, Año 1, Nro. 2.

CAPÍTULO V

UN ESPEJO ROTO...

“En tanto que los hombres producen nexos y concatenaciones, las historias hacen la vida soportable y son un auxiliar contra el terror”.

Win Winders. “Historia para soportar la vida”. La Jornada Semanal, Nro. 122, 18 de enero de 1987. México.

Con claros signos desde los primeros años de la década, el 28 de junio de 1966 el país fue sacudido nuevamente en su historia de golpes de Estado cuando asumió la presidencia el General Juan Carlos Onganía como titular del nuevo gobierno que se autodefinió como “Revolución Argentina”. Se reeditó así una profunda crisis en la vivencia colectiva de la intelectualidad argentina, en particular, la vinculada con el campo universitario. El cuerpo social y los sujetos comprometidos con la vigencia de la democracia como sistema de vida y de gobierno, volvieron a ser marcados por un golpe de estado, aunque también se reeditaba la ya vieja historia de los sistemas de consensos, que comprometió a no pocos civiles con su emergencia o consolidación.

Una y otra experiencias –el golpe militar con apoyo de civiles– y las escisiones que conllevan, transitan la singular reconstrucción de los sujetos de nuestra historia y los múltiples registros –notas, comunicados, declaraciones, crónicas– producidos por diversos actores, individuales y colectivos, entre los cuales se incluyeron muy activamente los medios periodísticos dominantes en la ciudad.

Analizado en su contexto de expresión y desde el desencadenamiento de acontecimientos posteriores, esa irrupción contra la democracia, en nuestra interpretación, habría operado en el doble sentido de cierre y apertura¹ de procesos y configuraciones socio-político-culturales cualitativamente diferenciales.²

En la vida universitaria con el golpe de 1966 cerró de modo abrupto el proyecto de creación académico-intelectual reformista plasmado desde media-

1 Adjudicar al golpe de Estado del ‘66 ese doble carácter puede dar lugar a polémica entre marcos interpretativos, como ocurre con la irrupción del Cordobazo, que es simultáneamente situado como un acontecimiento que marca inicio y cierre de procesos, dependiendo de la clave analítica que domine la interpretación, fundamentalmente, el tipo de proceso en consideración (historia política, historia del movimiento sindical, historia del poder militar, historia económica, historia cultural). En relación con el Cordobazo, ver diferentes posiciones en Gordillo, 1999b: 385-407, en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, Nro 155; Garzón Maceda, 1994: 25-34, en *Estudios*, Nro. 4; Torre, 1994: 41-42, en *Estudios*, Nro. 4. Ver también Coria, 2013.

2 Para Oscar Anzorena, en la historia política argentina se puede afirmar que en esa “fecha clave” comienza una nueva etapa, dado que el golpe militar tuvo “...características cualitativamente distintas a los otros que engrosan la larga historia golpista de nuestras FFAA” (Anzorena, 1987: 11-13). El cierre de la etapa anterior que se desprende de la tesis, es patente en el registro de la historia de las Universidades Argentinas.

dos de los '50. Aún experimentando su relativa autonomía en relación con las restricciones y determinaciones contextuales –económicas, políticas–; aún portando silenciosamente algunos signos de heridas no saldadas respecto de los tiempos de hegemonía peronista y el olvido necesario de su posterior proceso de exclusión como una condición para proyectar un ideario re-fundacional, ese proyecto de creación sirvió de continente y lugar de expresión de las aspiraciones formativo-culturales personales y de grupos ideológicamente vinculados con el denominado “progresismo” universitario –la dominante aunque heterogénea intelectualidad de raigambre liberal y humanista-marxiana– que actuaba en una Universidad que ya había abierto sus puertas a los sectores medios emergentes.

El golpe de estado cerró el espacio democrático de construcción de un modelo modernizante de la organización y actividad universitarias. Ese modelo –aún discutido y contradictorio– había posibilitado constituir incipientemente la profesión académica, encauzando procesos de producción científico-tecnológica y de difusión de sus resultados al medio social, incluso, con prácticas extensionistas que lograron rebasar la función de divulgación. Se cerraba la experiencia de una Universidad que operó con nuevos criterios de construcción del prestigio académico, instaurando formas diversas de expresión de un imaginario de “universalidad” del conocimiento.

Podríamos en síntesis sostener que se abortó el proceso re-fundacional de una lógica en el campo universitario –actuado por sujetos excluidos de la vida universitaria durante el peronismo– y de socialización de las nuevas generaciones docentes y estudiantiles en una definición modernizada y dominante del ideario reformista, que había reabierto el cauce a la legítima participación en la vida político-académica de los diferentes claustros de la “comunidad” universitaria, en ejercicio del principio simbólico de su autonomía.

La institución y los sujetos vinculados con la Pedagogía académica sintieron el “cimbronazo” de los acontecimientos políticos nacionales y locales. Protagonizaron una clara división de fronteras –políticas y de proyectos académicos– que ya se esbozaba desde los primeros '60, aunque quedara opacada en el imaginario de la unificación del proyecto re-fundacional reformista y por los vínculos familiares que en la academia, unía a unos y otros en torno del deseo de saber.

Cuando en la Pedagogía universitaria local eran todavía muy pocos los profesores vinculados con el sostenimiento del acto de transmisión; cuando el primer producto académico de la institucionalidad alcanzada por los estudios pedagógicos a fines de los '50 se mostraba como un grupo incipientemente prometedor, con la mira puesta en el desarrollo de su carrera académica en el ámbito de la Facultad, el efecto del proceso de intervención de la Universidad, de pérdida de dos profesores ubicados en posiciones docentes de jerarquía institucional y de cinco graduados que daban sus primeros pasos ya formalmente como adscriptos, auxiliares docentes y jefes de trabajos prácticos, fue muy significativo. Tan significativo que la memoria de los protagonistas separados y la de quienes continuaron desempeñándose en el espacio institucional registra diferencias y acuerdos, pero concluye en el vacío de la institución.

Un golpe contra la Universidad Pública

El golpe de 1966 –autodenominado “Revolución Argentina”– fue una operación largamente planeada en sintonía con la difusión en toda Latinoamérica de la doctrina de la seguridad nacional, que no encontró fuertes resistencias en la sociedad.

Tuvo implicancias en todos los órdenes de la vida nacional. Se suspendieron con él todas las formas de participación popular. Dejaron de funcionar las cámaras legislativas, se proscribieron los partidos políticos, las universidades fueron intervenidas y la vida intelectual y cultural, obligada al silencio a través de la intimidación.³ A su vez, la lógica revolucionaria supuso la centralización del poder y la disolución de la estructura federal del Estado, pasando así los poderes políticos provinciales a constituir una prolongación “natural” de la función presidencial.⁴

El vasto programa de gobierno –sostenido con el beneplácito estadounidense– implicaba necesariamente la aplicación de una política de mano dura que reprimiera todo intento de resistencia, de ahí que un rígido autoritarismo comenzó a permear la vida económica, política, social, sindical y educativa, particularmente en la Universidad.⁵ En ese sentido, una medida central del gobierno de Onganía fue la modificación del régimen universitario, apuntando a eliminar su autonomía así como a sujetar a las Universidades Nacionales a los dictámenes del ejercicio de esa política autoritaria, aduciendo que “había que poner fin a la infiltración marxista y a la agitación estudiantil”,⁶ a una Universidad “politizada y plagada de izquierdistas”.⁷

Por cierto, las voces “anticomunistas” no se producían sólo entre las bambalinas del poder. También entre los universitarios encontramos expresiones que adherían ya públicamente “a los fines de la revolución”.⁸

Con estos antecedentes, no tardó en llegar la intervención de las Universidades Nacionales, con excepción de las Universidades del Sur, Nordeste y Cuyo, que aceptaron las nuevas políticas.⁹ A partir del 29 de julio, por Ley 16912/66 las universidades pasaron a depender del Ministerio del Interior, área

3 Brennan, 1996: 140.

4 De Riz, 2000: 42.

5 Gordillo, 1996: 32.

6 De Riz, 2000: 51.

7 O’Donell, 1996: 107.

8 “Universidad: Reclamase la expulsión de comunistas”. *La Voz del Interior*, 8 de julio de 1966, p. 8. Buenos Aires, Agrupación Gremial de Ciencias Económicas, Agrupación Libertad de Filosofía y Letras, Frente Anticomunista de Odontología, Frente Independiente de Ciencias Económicas, Grupo Acción de Ingeniería, Movimiento Social Cristiano de Derecho, Sindicato Universitario Argentino, Sindicato Universitario de Derecho, Sindicato Universitario de Arquitectura, Sindicato Universitario de Medicina, Sindicato Universitario de las Universidades Privadas y Centro Auténtico de Derecho”.

9 “Receso en las Altas Casas de Estudio. Por Resolución del Poder Ejecutivo se suspenden las actividades docentes universitarias desde la fecha hasta el 16”. *La Voz del Interior*, 1 de agosto de 1966, p. 7. El periódico informa que las Universidades del Nordeste, Mendoza y Bahía Blanca aceptaron los cargos que les confería la nueva ley. El 2 de agosto se informaba la total inactividad en las Universidades y los intentos frustrados de manifestación, que habría clases en el Nordeste, Sur y Cuyo y la renuncia de 184 profesores. “Fue total la inactividad en las Universidades”. *La Voz del Interior*, 2 de agosto de 1966, p. 9.

que junto con Educación, Justicia y Comunicaciones, recayeron en la figura del Dr. Enrique Martínez Paz,¹⁰ católico liberal representante genuino de la aristocracia doctoral cordobesa,¹¹ posicionado tempranamente en la Universidad Nacional de Córdoba a través de su Revista y en la prestigiosa Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Las autoridades universitarias vigentes –Rectores o Presidentes y Decanos– o quienes las sustituyeran internamente por procedimientos estatutarios o por designación del Ministerio de Educación, pasaban a ejercer funciones administrativas siendo sus actos provisionales, correspondiendo al Ministerio de Educación el ejercicio de las atribuciones reservadas por sus estatutos a los Consejos Superiores o Directivos directamente o mediante autorizaciones generales o especiales, concedidas a las autoridades “motu proprio” o a requisición de ellas.¹² El Presidente sancionaba y promulgaba además la eliminación de la palabra estudiantil organizada, cuando establecía que “Los Centros o agrupaciones estudiantiles, deberán abstenerse de realizar actividades políticas. La violación de esta prohibición autorizará al Ministerio de Educación para disolver el Centro responsable de ello”.¹³

La condena al golpe de Estado desde los sectores civiles “progresistas” pertenecientes al mundo universitario fue inmediata. Los Reformistas capitalinos resistieron la Intervención, juzgando en sus documentos a los golpistas de “fascistas y liberales oligárquicos que quieren intervenir las casas de estudio para suprimir la Reforma del ‘18 y perpetuar adentro el sistema de privilegio”.¹⁴ En las asambleas y tomas nocturnas de las Facultades de Ciencias Exactas y Medicina de la UBA se conjugaban manifestaciones sobre la Universidad con aquellas que denunciaban el autoritarismo gubernamental, en consignas como “viva la autonomía universitaria y fuera la dictadura”.¹⁵ El rechazo contundente del Consejo Superior de la UBA habría sido un detonante que apresuró la reacción.¹⁶

La movilización en el ámbito universitario no era compatible con las nuevas políticas de autoridad y orden y los estudiantes que habían ocupado la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA fueron abiertamente reprimidos por la policía en el acontecimiento que pasó a la historia nacional y al recuerdo de muchos protagonistas como “La Noche de los Bastones Largos”.

Ese repudio a la intervención se generalizó en el país, portando las banderas reformistas que habían recuperado su vigencia entre 1955 y 1965, aunque de modo contradictorio por el lastre de la exclusión del peronismo de la vida

10 De Riz, 2000: 51.

11 En el estudio de las élites dirigentes de la ciudad de Córdoba, Agulla (1968:147), incluye a Enrique Martínez Paz en el listado que constituyó la muestra, con el Nro. 34.

12 Ley 16912. Art. 1, 2 y 3.

13 *Ibidem*. Art. 8.

14 “Los Reformistas resisten la Intervención”. Buenos Aires. *La Voz del Interior*, 28 de julio de 1966, p. 8.

15 “Primeras reacciones. Buenos Aires”. *La Voz del Interior*, 30 de julio de 1966, p. 7.

16 “Son intervenidas las Universidades Nacionales”. *La Voz del Interior*, 30 de julio de 1966, p. 7. La nota periodística expone el texto de la ley 16.912 y alude a la declaración del Rector y Decanos de la UBA, que no aceptaron la función de “administradores”. Renunciaron los Decanos con expresiones de reconocimiento. Se informa a la vez la renuncia del Secretario del Consejo Superior de la Universidad de La Plata.

política. La defensa del gobierno tripartito, los concursos docentes para la provisión de cargos, la libertad de cátedra, la autonomía universitaria y la vigencia de los Centros de Estudiantes constituyeron las claves que ya habían reforzado la conciencia participativa del estudiantado.

Sin embargo, a partir de ese momento se iban a radicalizar los comportamientos juveniles y a favorecer la “sustitución de una concepción de autonomía, hasta entonces comprendida como compromiso personal y libertad cultural”, por otra donde “todo es política y se borran los límites entre universidad y sociedad”.¹⁷ Para la Universidad de Córdoba –como para la UBA– el último mes del gobierno constitucional de Illia no había sido demasiado tranquilo, aunque aún se preservaran los principios y condiciones del espíritu reformista. En el ámbito local todavía sesionaba el Consejo Superior, que fue lugar de expresión de las fuertes restricciones presupuestarias por las que atravesaba la Universidad y de las presiones estudiantiles a través de la toma del rectorado, para que se asumiera entre los claustros la discusión sobre las salidas ante la profunda crisis universitaria.¹⁸

Aun en este marco revulsivo y de crisis universitaria generalizada –y como contrapunto a cierta crítica de parálisis y vaciamiento de las casas de estudio– los Centros de Estudiantes de las Facultades y organismos universitarios específicos seguían promoviendo actividades culturales –cursos y cursillos– que daban cuenta de sus preocupaciones intelectuales críticas y de una activa inserción en el medio, con la presencia de renombrados intelectuales locales y nacionales.

Una vez ocurrido el golpe, hubo que esperar no más de un mes para la intervención de las Universidades y para que el Decano de la Facultad de Derecho, Dr. Ernesto Gavier, fuera designado Rector Interventor de la Casa de Trejo. El Dr. Gavier ocupó la posición de máxima autoridad hasta que se exigió su destitución y la de todos los decanos delegados.¹⁹ Probablemente desbordado por la huelga universitaria, su renuncia desembocó en la asunción del Rectorado por el ex gobernador de Córdoba, Rogelio Nores Martínez, en enero de 1967. De este modo, la “sagrada familia” reingresó al rectorado universitario.

Sin embargo, el rechazo público al autoritarismo en la Universidad y la defensa de la autonomía universitaria constituyeron reivindicaciones colectivamente compartidas y sostenidas –aunque con matices– por los sectores más “progresistas” de la Universidad de Córdoba y no tardaron en expresarse de diversas maneras una vez producida la intervención de las Universidades Nacionales y, fundamentalmente, ante sus consecuencias de separación de docentes, huelga prolongada y represión estudiantil que, en Córdoba causó la muerte del estudiante de Ingeniería y obrero de IKA, Santiago Pampillón.

17 De Riz, 2000: 52.

18 La secuencia de acontecimientos que rodearon la discusión sobre la cuestión presupuestaria, puede encontrarse en: Editorial: “Toma de la Universidad”. *La Voz del Interior*, 17 de mayo de 1966, p. 10; “Acto a favor de un mayor presupuesto universitario”. *La Voz del Interior*, 18 de mayo de 1966, p. 11; “Multitudinaria Asamblea consideró el magro presupuesto universitario”. *La Voz del Interior*, 21 de mayo de 1966, p. 11; “Reunión del Consejo Superior”. *La Voz del Interior*, 24 de mayo de 1966, p. 10; “Repudió el Consejo Superior los hechos producidos el 20 en la Ciudad Universitaria”. *La Voz del Interior*, 1 de junio de 1966, p. 12.

19 Gordillo, 1996: 113-114.

De este modo el golpe de estado de 1966 instauró un nuevo clivaje en la vida institucional. Acontecimiento que, como nuevo evento crítico, inscribió su letra y violencia en las altas casas de estudio como lugar privilegiado, se expandió en la sensibilidad de los universitarios, y terminaría unificando sujetos y estrategias y generando también desencuentros y excluyentes discrepancias.

Micro-procesos institucionales: profesores y auxiliares de FFyH, un nuevo parteaguas

Una arista importante del conflicto interno en la Facultad en relación con el golpe se dirimió en un contrapunto, no carente de sutilezas, entre declaraciones que cobraron estado público. Quebrados los canales institucionales de elaboración de consensos y de expresión de la disidencia, la toma de posición echó mano de los medios de difusión local, centralmente, del vinculado con los sectores liberales-reformistas. Al poder de decisión de las autoridades ejercido fuera de los órganos naturales como los Consejos electos se contrapuso el poder de la movilización estudiantil y el poder de la palabra de diversos núcleos docentes, que no fue homogénea en su sentido.

Para mostrar el colorido del debate pondremos a jugar las distintas manifestaciones en un intento por recrear, aun con límites, el modo en que a partir de una instancia de unificación inicial, se perfiló la diferenciación entre estrategias seguidas por sujetos posicionados en diferentes lugares institucionales de la Facultad.

Al día siguiente de la designación del nuevo Rector, cuando aún el movimiento estudiantil no había decidido la huelga y a pesar del receso que se decretó hasta el 16 de agosto, se hacía público a través de la prensa un comunicado firmado por más de 70 profesores y auxiliares de la Facultad de Filosofía, que “fijaban su posición” en relación con el problema universitario:

“I: Que afirman la necesidad de una real autonomía universitaria y el mantenimiento del sistema de gobierno que ha regido a las altas casas de estudio argentinas hasta la promulgación de la ley 16912. De manera tal que aún considerando la posibilidad y necesidad de cualquier cambio en sus estructuras, el mismo debe provenir de la propia Universidad a través de la libre discusión de quienes la componen en todos sus niveles.

II. Que censuran cualquier tipo de represión ejercida o que pueda ejercerse contra quienes en uso de una libertad inalienable expresan su posición respecto del problema universitario.

III. Que únicamente conciben la Universidad sobre la base de la más absoluta libertad académica e ideológica sin la cual será imposible cumplir sus cometidos respecto de la ciencia y del país a cuyo servicio se debe.

IV. Que expresan su solidaridad con todas aquellas actitudes y manifestaciones que de alguna manera tienden a la libertad, la eficiencia y el respeto de la Universidad Argentina”.²⁰

20 “Su posición frente al problema universitario fijan los docentes”. *La Voz del Interior*, 12 de agosto de 1966, p. 11. Entre los sujetos que hemos venido relevando en esta historia y otros relacionados que se suman a partir de este momento, se destacan: Ceferino Garzón Maceda,

A tenor de los firmantes, esos profesores y auxiliares representaban a un sector amplio de la Facultad que excluía a conservadores y católicos que ya se nombraban como “reaccionarios”. Su inclusividad albergaba desde sectores reformistas que vimos ingresar a partir de 1955, algún excluido entonces por su adhesión al peronismo²¹ hasta sectores públicamente definidos en la izquierda, en conjunto, representativos, una vez más, del “progresismo universitario”.

A partir de ese momento, las declaraciones de diversos actores “fijando posición” comenzaron a ser prácticamente cotidianas²² definiéndose perspectivas que no sólo discutían la pérdida de la autonomía universitaria sino que se establecían contra el autoritarismo dominante en el país con el modelo impuesto por Onganía. Las variadas acciones en el escenario de la calle expresaron el alto voltaje de la crítica.

La voz del Decano de Filosofía Dr. Alfredo Poviña exhortaba a los estudiantes de la Facultad a reanudar sus tareas de manera inmediata, en tiempo de cierre de promociones y coloquios pendientes e inicio de las clases del nuevo semestre y con el objetivo de evitar la posible decisión de las autoridades de suspender a aquellas Facultades donde no se normalizaran las tareas docentes.²³ De hecho, la asistencia estudiantil en el día de reapertura de las clases había sido muy escasa y precaria, como indica el medio periodístico local.²⁴

Se nombraron delegados de la Facultad²⁵ que habían decidido permanecer en las aulas y que conjuntamente con representantes de otras facultades iban a realizar gestiones tendientes a la normalización de la actividad como mediadores entre las definidas como partes en el conflicto: estudiantes y autoridades.²⁶

La imposibilidad de acuerdos entre ellas implicó la importante manifestación estudiantil en la cual fue herido de muerte Santiago Pampillón. De inmediato, el Gobierno de la provincia emitía un comunicado firmado por el Dr. Miguel Angel Ferrer Deheza. Las palabras del Gobernador, a ojos vista de familiares, estudiantes y docentes, sostuvieron claros signos de desresponsabilización,

Santiago Monserrat, Jaime Culleré, Luis Jorge Prieto, María Saleme de Burnichon, Paulino Moscovich, Noé Jitrik, Elma K. de Estrabou, José Cruz, Carlos Giordano, Oscar del Barco, Susana Barco de Surghi, Guillermo Beato, Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Carlos Assadourian, Osvaldo Heredia, Beatriz Alasia de Heredia, Norma Horenstein, Mercedes Nicasio de Corcoba, Edmundo Heredia, María Teresa Poyrazian, Emiliano Endrek, Alicia Carranza, Alfredo J. Paiva, Laura Devetach, Gustavo Roldán, César Guiñazú, Horacio Faas, Gloria Edelstein, Rina Messina, Hilda Hiparraguire, Justa Ezpeleta, Iván Baigorria, Guillermo Villanueva, Elena Stevan.

21 Se hace referencia a Jorge Luis Prieto, Secretario de la Facultad durante la gestión del también separado Alberto Moreno.

22 “Se pronunciaron entidades estudiantiles acerca de los recientes acontecimientos”. *La Voz del Interior*, 20 de agosto de 1966, p. 11. Se incluyen pronunciamientos del Colegio Mayor Universitario, profesores y JTP del IMAF, egresados de Derecho, Centro Universitario Tecnológico, Comando de Huelga de Hambre.

23 Res. Decanal Nro. 183, 6 de septiembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 193 (Archivo FFyH, UNC).

24 “Con escaso porcentaje de estudiantes se reanudaron ayer las actividades docentes en la Universidad”. *La Voz del Interior*, 4 de septiembre de 1966, p. 9. “Dentro del mismo nivel siguieron las actividades en Facultades e Institutos de nuestra Universidad”. *La Voz del Interior*, 5 de septiembre de 1966, p. 13.

25 Los profesores designados por la FFyH fueron Adelmo Montenegro, Carlos Segretti, Adolfo Critto, María Andrés de Varela e Iber Verdugo.

26 “Delegados del claustro de Filosofía”. *La Voz del Interior*, 5 de septiembre de 1966, p. 13.

proximidad a la burla y amedrentamiento manifiesto en tono de amenaza que indignó a las fuerzas progresistas:

“El desorden dirigido ha logrado su objetivo: una víctima... un estudiante está muriendo, y los responsables... personajes sin Dios ni Patria... pretenden capitalizar la desgracia que han buscado justamente cuando la huelga había sido levantada por decisión de los propios estudiantes.

El Gobierno de la provincia lamenta lo ocurrido con ese desgraciado estudiante llevado presumiblemente con engaños a participar en el desorden, y lamenta lo ocurrido con los guardianes del orden gravemente heridos, que en cumplimiento de su deber, han luchado por salvaguardar la vida y la propiedad de los cordobeses... Y lamenta las víctimas que vendrán, porque a partir de ahora no se admitirá ese desorden... No conmueve la comedia de los ocupadores de Cristo Obrero, ni la complicidad más o menos disimulada de algún medio de difusión. El gobierno dispone de instrumentos legales y de fuerza para proceder. Y comienza a hacerlo con toda decisión. De lo que no dispone más, es de paciencia”.²⁷

En ese marco, el Rector Gavier resolvía nuevamente la suspensión de las actividades docentes y de los exámenes por tiempo indeterminado, ante lo cual el Sr. Decano de Filosofía y Humanidades, Dr. Poviña, ordenaba la tarea de profesores y auxiliares, solicitando por nota a titulares y adjuntos ordinarios, de dedicación exclusiva y semiexclusiva, contratados y encargados de cátedra, la presentación de un riguroso plan de trabajo para el período de suspensión de actividades.²⁸ Veremos luego cómo el incumplimiento de lo prescripto en esta resolución constituyó el argumento de posteriores medidas de cesantías adoptadas con un grupo del claustro docente.

Pero nos internemos antes en la respuesta que ocasionó la declaración del Gobernador por un lado en los Auxiliares de la docencia, por otro, en profesores Titulares y Adjuntos.

Los Ayudantes, Adscriptos, Jefes de Trabajos Prácticos de Filosofía se posicionaron frente a los hechos en defensa de la legitimidad de la protesta estudiantil, expresando que

“...tienen el legítimo derecho a discutir los problemas que les atañen, que los incidentes ocurridos han sido provocados por la violencia policial ya que las asambleas estudiantiles son constructivas y pacíficas si no media provocación; que el comunicado oficial desfigura los hechos y trata de eludir la responsabilidad de la policía en los sangrientos sucesos producidos, que las autoridades universitarias tienen parte de culpa en los hechos ya que negaron a los estudiantes la realización de una asamblea para levantar la huelga... que el cogobierno constituyó un triunfo de la Universidad para el pueblo y refleja el auténtico pensamiento nacional”.²⁹

27 “Enérgico comunicado oficial”. *Los Principios*, 9 de septiembre de 1966.

28 Res. Decanal Nro. 193, 16 de septiembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folios 201-202 (Archivo FFyH, UNC).

29 “Juzgan sucesos universitarios entidades y núcleos locales. De adscriptos de Filosofía”. *La Voz del Interior*, 11 de septiembre de 1966, p. 12. Entre un centenar de nombres, destacamos los que pertenecen a Pedagogía y aquellos de otros Departamentos más relacionados con ellos: A. Paira, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Lucy Jachevasky, Mercedes de Corcoba, Guillermo Beato, Beatriz Alasia, Carlos Sempat Assadourian, Osvaldo Heredia, Edmundo Heredia, Azucena Rodríguez de Roqué, Justa Ezpeleta, Martha Casarini, Iván Baigorria, Gloria Edelstein, María Elena Stevan, Hilda Iparraguirre, Rina Mesina.

Mientras tanto, los profesores Titulares y Adjuntos coincidían en una declaración general de defensa de la Universidad Reformista, de oposición a la nueva ley universitaria que se gestaba, basados en una “clara actitud democrática como ciudadanos y como universitarios”, sosteniendo que rechazaban

“...cualquier extremismo político dentro de la Universidad, a la que sólo concebimos como un órgano de cultura superior al servicio de la libertad y la dignidad del hombre. Desde esa posición indubitable consideramos errores lamentables los actos negativos e inconducentes, los que se engendran en la violencia y la clausura de la Universidad por tiempo indeterminado. La Universidad del silencio, el silencio de la Universidad, representan igualmente una desgraciada frustración”.³⁰

El tenor de los comunicados muestra algunas diferencias, no sabemos si tácticas o de posicionamiento, acaso para preservar las jerarquías institucionales ocupadas producto de la proximidad o distancia generacional respecto de los actores del movimiento estudiantil, diferencia que no se mantuvo por mucho tiempo, plasmándose vínculos inter-generacionales asociados con más claras adscripciones políticas.

Los posicionamientos estudiantiles –cada vez más radicalizados– y de las autoridades –cada vez más normativos y autoritarios– segmentaron de modo pronunciado al cuerpo docente que se había unificado rechazando de modo general la intervención.

Ello implicó una división en dos estrategias, que las hemos reconocido siguiendo el hilo reconstructivo de algunos protagonistas: la del grupo de docentes definido como “progresista” más estrechamente vinculado con la izquierda –Titulares, Adjuntos y Auxiliares de la docencia–, de menor peso relativo, cuya decisión fue “hacerse echar”³¹ y la de un amplio sector “progresista liberal”, fundamentalmente Titulares, que decidió permanecer en las aulas universitarias, aún bajo las condiciones de intervención, con el propósito de no vaciar la universidad y dejarla de ese modo en manos de los sectores católico-conservadores.³²

Aún registrando esa heterogeneidad, la estrategia local marcó un contraste con la Universidad de Buenos Aires, donde como lo señalan dos profesoras de Pedagogía³³ y se muestra periodísticamente,³⁴ tras la intervención el progresismo universitario decidió la renuncia en masa a los cargos docentes.

30 “La Estructura de la Universidad no puede aparecer como una imposición de los hombres que ejercen el poder”. *La Voz del Interior*, 11 de septiembre de 1966, p. 15. Firman el comunicado: Dolores de Alazraquí, María E. Saleme de Burnichon, José Cruz, Jaime Culleré, Oscar del Barco, Elma Estrabou, Carlos Fantini, Trinidad B. García, Carlos Giordano, Noé Jitrik, Matilde Kejner, Adelmo Montenegro, Santiago Monserrat, Paulino Moscovich, Víctor Núñez Regueiro, Raúl Piérola, Luis J. Prieto, Fermín Quiroga, Nicolás Rasquin, Susana Barco de Surghi, María M. A. de Varela, Iber Verdugo.

31 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

32 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. “Los Caturelli” y Los Laguinge” –tal la denominación de un colectivo considerado de “derecha”–.

33 Entrevistas a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

34 “Universidad: llegan a un millar las renunciadas”. *La voz del Interior*, 7 de julio de 1966, p. 9. Estas renunciadas se fueron ampliando progresivamente. “El Doctor Botet aceptó hoy la renuncia de 37 profesores”. *Los Principios*, 12 de septiembre de 1966, p. 3.

“*Hacerse echar*”, “*permanecer*” y “*renunciar*”, constituyeron tres estrategias con implicancias diferenciales, tanto desde el punto de vista de la recomposición de las posiciones al interior del campo universitario; de las investiduras políticas con que se comenzaron a referenciar los sujetos institucionales y los símbolos a ellos asociados; implicancias también desde la perspectiva estrictamente personal, por las bifurcaciones de trayectoria que una vez más, se vieron determinadas por acontecimientos políticos.

Avancemos ahora en auscultar la forma específica de las dos estrategias desplegadas en el ámbito local.

“Firmantes de la nota”: un detonante para las cesantías

Con la custodia de la Policía Federal, “con sus característicos uniformes verduscos y cascos de acero, con un ómnibus de transporte” y dispuestos sobre todo en torno de la Facultad de Arquitectura, Ciencias Exactas y el Rectorado en el casco céntrico de la ciudad, se reabrían las puertas de la Universidad, “con afluencia de alumnos” y “sin registrarse incidentes”, según indica el periódico *Los Principios*.³⁵ Personal administrativo solicitaba al ingresar la “libreta de inscripción o la de trabajos prácticos, que quedaba depositada en una mesa junto a la puerta, entregándoseles en cambio un número de certificación para retribuírselas a la salida”.

El Rector Gavier había estado en Buenos Aires, urdiendo muy probablemente la iniciativa de la nueva ley universitaria, sobre la que se había procedido a realizar una consulta por medio de una encuesta coordinada por el Prof. de la Facultad de Filosofía, Adolfo Critto, desde el Instituto de Sociología de la Facultad de Derecho.³⁶

De regreso en Córdoba, no demoró entonces en tomar la decisión de reapertura de la Universidad y producir el comunicado que exasperó a los estudiantes organizados y a la docencia universitaria comprometida con la izquierda:

“1) La comunidad universitaria procura –como se ha expresado públicamente– que los estudiantes (los verdaderos) reanuden los cursos y no pierdan el trabajo realizado. Esto no es ninguna dádiva sino la afirmación ineludible del magisterio que incumbe a la Universidad de capacitar a los jóvenes para su actuación en la vida social, como profesionales, científicos o dirigentes (...).

2) Quienes se oponen a ello han llegado a su extravío, a no disimular que los mueven designios extraños y que no les importa en absoluto todo aquello que no sean sus fines políticos. Ni les importa el estudio, ni la regularidad de los cursos, ni los títulos que sólo a través de esto pueden obtenerse. Tampoco les importa la suerte de los estudiantes ajenos a su acción. Personalizando odios o resentimientos plantean exigencias que saben que no serán atendidas; y lo hacen sólo para poder justificar el mantenimiento de la rebeldía. Sólo buscan banderas que sirven para arrastrar a otros a la lucha, en pos de inciertas metas revolucionarias que se disfrazan como “los intereses del pueblo”, de la clase obrera, de profundos

35 “Normalizase la actividad. Paulatino aumento de los estudiantes a las aulas. Panorama de las Facultades”. *Los Principios*, 5 de octubre de 1966, p. 6.

36 El análisis de sus resultados se exponen a fin de diciembre, como lo detallamos más adelante.

cambios sociales en Latinoamérica... Y no vacilan en utilizar para esos fines una muerte reciente –lamentada por todos– como tampoco tienen escrúpulos en atribuir a quienes les conviene la responsabilidad de ella, cuando les consta que los que planearon y ejecutaron fríamente un plan de motines callejeros que puso en jaque a toda la ciudad, encaminado a impedir el impacto emocional, que los estudiantes empezaran a pensar por sí mismos, esto es como personas.

3) No creo equivocarme si pienso que el estudiante auténtico, con la experiencia vivida, ya sabe a qué atenerse con respecto a la prédica agitadora. La misma prédica que les ordena no responder la encuesta ni hacer llegar opiniones a la Comisión que proyectará la ley universitaria. Ya ha demostrado que lo sabe en otras universidades del país.

4) Nuestra Universidad reabre hoy sus puertas a las tareas docentes. Lo hace para los estudiantes. Sería imperdonable que por la confusión, la incomprensión o el desorden, nuestra Universidad se colocara a la zaga de las otras y que se viera obligada a postergar la labor hasta después que todas las demás se hayan organizado conforme a las bases de la futura ley”.³⁷

En respuesta crítica, los estudiantes clasificados como “no verdaderos” decidieron mantener la huelga.³⁸ Replicando el tono y las palabras de la protesta formulada dos días antes por los profesores de la Facultad de Arquitectura,³⁹ los docentes de Filosofía elevaron al Decano Alfredo Poviña la declaración que el diario *La Voz del Interior* caracterizó como “expresiva nota” y que luego constituyó el principal argumento de las cesantías:

“En el día de ayer y por resolución rectoral se tendría que haber reanudado la actividad docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades al igual que en el resto de la Universidad, y nuevamente nos hallamos ante el hecho de que abiertas las puertas, los estudiantes en su mayoría se niegan a entrar.

Esta situación que se viene reiterando ininterrumpidamente desde hace dos meses es reveladora de causas profundas que exigen medidas concretas y de fondo que no son precisamente ni la represión ni el cierre de la Universidad.

Los profesores no podemos aceptar esta permanente indeterminación producto de una equivocada política universitaria y una intransigencia injustificada por parte

37 “Regresó ayer el Dr. Gavier”. *Los Principios*, 4 de octubre de 1966; “Texto del comunicado del Rectorado”. *Los Principios*, 4 de octubre de 1966, en p. Editorial, titulada “Retorno a la cordura”.

38 “Estudiantes: deciden mantener la huelga. Términos de un comunicado”. *Los Principios*, 6 de octubre de 1966.

39 “Docentes de Arquitectura protestan por la equivocada política que ha determinado la ausencia de alumnos”. *La Voz del Interior*, 4 de octubre de 1966, p. 3. Firman la nota: Arq. Taranto, Elkin, King de Beato, Gasparini, Keismajer, Rébora, Cuenca, Maldonado, Rojo, Dora de Cuenca, Peralta, Tiberti de Peralta, Pardina, Bonino, Pisani, Karlen, Vercesi, Guerrero, Lambertucci, Troillo, Del Campo, Lamouroco de Herberg, Taran, Ramírez, Capelhi, Amengual y Fontán. Una semana más tarde, un comunicado dirigido al Decano de esa Facultad, Urrets Zavalía y por su intermedio al Rector, insistió en el “diezmo” de los cuadros docentes en especial en la UBA, mediante la aceptación indiscriminada de sus renunciaciones en algunos casos o mediante cesantías en otros, lo que llevaba a la separación de profesores prestigiosos a nivel nacional e internacional. Su consecuencia, la provisión de cargos sin la realización de concursos de oposición. La consigna final es reveladora de un claro posicionamiento en el conflicto: “Libertad universitaria, autogobierno democrático, reintegro en sus funciones universitarias a todos los profesores universitarios que renunciaron, sin discriminación política, religiosa e ideológica”. “A la actual situación de la universidad refiérense un grupo de arquitectos”. *Los Principios*, 8 de octubre de 1966, p. 6.

de las autoridades, cuyos resultados no solamente afectan a los universitarios sino que comprometen el futuro del país.

Considerada así la situación, queremos dejar sentada nuestra protesta manifestando nuestra decisión de no prestarnos a seguir colaborando en esta presunta normalización hasta tanto existan reales soluciones que sólo pueden ser logradas mediante la participación y discusión de todos quienes formamos la comunidad universitaria.

Con esto no intentamos de ningún modo eludir el cumplimiento de nuestras obligaciones docentes, sino que señalamos la imposibilidad real y ética de llevarlas a cabo en las actuales circunstancias. Nos negamos a representar esta ficción: sin estudiantes la labor docente carece obviamente de sentido...”⁴⁰

Dolores de Alazraki, María Saleme de Burnichon, José Cruz, Elma de Estrabou, Carlos Giordano, Susana T. de Guíñazú, Noé Jitrik, Paulino Moscovich, Víctor Nuñez Regueiro, Luis Prieto, Fermín Quiroga y Susana Barco de Surghi.

Evidentemente, la respuesta colectivamente articulada con los profesores de la Facultad de Arquitectura fue el modo de expresión de la estrategia del “hacerse echar”. Así, el 13 de octubre el Decano de la Facultad, Dr. Poviña argumenta que, en razón de la nota, era manifiesto el propósito de impedir la normalización, que se negaban a representar “una ficción”, que han continuado en la Facultad sin cumplir en ningún caso con su obligación docente, que los firmantes han abandonado sus funciones en “inequívoca conducta de desconocimiento de la autoridad”, la que debe adoptar una “severa decisión”, aplicándose al caso el art. 58 inc. b) última parte del Estatuto de la Universidad,⁴¹ aplicable en este caso a los profesores encargados de cátedra y adjuntos, y no así a los titulares, que debían ser de competencia del Rector. Los considerando de la resolución aclaraban luego que existían diferentes situaciones entre los firmantes de la nota, con relación a sus actitudes posteriores, “...lo que hace distinguir distintas categorías, a los fines de la sanción a aplicar, del siguiente modo:

- 1) firmantes de la nota, con ausencia a clase, sin firmar las planillas de asistencia: separación de la cátedra;
- 2) firmantes de la nota, sin obligación de tarea docente en las planillas: suspensión hasta el 31 de marzo de 1968;
- 3) firmantes de la nota con presencia y firma de planillas de asistencia: suspensión hasta el 31 de marzo de 1968;
- 4) firmantes de la nota, con presencia, sin dar clase y nota explicativa: suspensión hasta el 31 de marzo de 1968;
- 5) firmantes de la nota, con ausencia y nota reiterativa: separación de la cátedra.”⁴²

40 “Sin estudiantes, la labor docente carece obviamente de sentido, se señala por docentes de Filosofía”. *La Voz del Interior*, 6 de octubre de 1966, p. 12.

41 El artículo del Estatuto señala textualmente: “Los profesores no podrán ser separados sino por la autoridad que los designó y únicamente por alguna de las siguientes causas: a) Condenación por delito que afecte el honor o la dignidad; b) Negligencia, incompetencia o inconducta comprobadas; c) Inhabilidad permanente, física o mental; y d) Inasistencia o ausencia por más de un mes sin causa justificada. El profesor titular separado de su cátedra tendrá derecho de apelación ante la Asamblea Universitaria y el adjunto ante el Consejo Superior. Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba, Edición Oficial, Imprenta de la Universidad, 1958, p. 25.

42 Res. Decanal Nro. 210, 13 de octubre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folios 223-225 (Archivo FFyH, UNC).

De este modo, la “firma de la nota” pasó a ser la categoría que justificó la exclusión, que a su vez se matizó en función del grado de cumplimiento de las funciones docentes prescriptas desde el mismo Decanato prácticamente un mes atrás. En este sentido, como criterio de separación se puso en evidencia la aparente y paradójica sujeción a lo estrictamente normativo –aunque sabemos también ideológico– al invocarse los mismos Estatutos Universitarios cuya vigencia había perimido desde el momento de la intervención. La formalidad fue un “...pretexto reglamentario, al decir de los profesores del Instituto de Matemática, Astronomía y Física (IMAF) que salieron en su defensa...⁴³ como reaseguro de hacer las cosas bajo un “orden” no reprochable para justificar la separación y suspensión.

Los profesores quedaron entonces clasificados de la siguiente manera:

Separación como Adjunta interina de la Cátedra de “Didáctica General”, Susana Barco de Surghi (JTP por concurso)

Suspensión hasta el 31 de marzo de 1968:

Prof. Adjunta “Introducción a la Filosofía”, Elma K. Estrabou

Prof. Adjunto de “Introducción a la Literatura” y “Literatura Argentina II”, Carlos Giordano

Prof. encargado de “Prehistoria y Arqueología”, Víctor Nuñez Regueiro

Prof. Adjunta y encargada de Cátedra de “Psicología de la Adolescencia”, Susana Tresserra de Guiñazú

Prof. Adjunto y encargado de Cátedra de “Psicología de la Niñez”, Fermín Quiroga

Prof. Adjunta encargada de “Caracterología”, Dolores de Alazraki

Remisión de antecedentes al Sr. Rector:

Profesora Titular de DE de “Didáctica General” y encargada de “Didáctica Especial”:

María E. Saleme de Burnichon

Profesor Titular de DE de “Lingüística General” y encargado de “Seminario de Gramática”, Luis J. Prieto

Profesor Titular de “Psicopatología General”: Paulino Moscovich

Profesor Titular contratado de “Antropología Cultural”: José Cruz

Profesor Titular contratado de “Literatura Argentina I” y “Literatura Argentina II”, Noé Jitrik.

El Rector no tardó demasiado en ratificar las separaciones de los profesores Titulares, a excepción de Paulino Moscovich, quien fue suspendido hasta el 31/3/68.⁴⁴ Pero la clasificación elaborada como criterio de exclusión parece haber sido insuficiente. Así observamos que las autoridades de Filosofía encon-

43 “Docentes piden que se deje sin efecto el cierre de la Facultad”. *La Voz del Interior*, 16 de octubre de 1966, p. 11. Los docentes del IMAF apoyaron tanto a los profesores de Arquitectura como de Filosofía. Entre los firmantes, se incluyen también dos graduadas de Filosofía, Silvia Gorsky y Lucy Jachevaski, vinculados con las profesoras de Pedagogía. También médicos se expiden por la nulidad de sanciones. “Médicos piden la nulidad de sanciones en la Universidad”. *La Voz del Interior*, 19 de octubre de 1966, p. 11.

44 “El Rector de la Universidad ratificó la separación de profesores de Filosofía. *La Voz del Interior*, 11 de noviembre de 1966, p. 11. El Profesor, al cumplirse el plazo del 31 de marzo de 1968, presentó una nota para la reincorporación, que fue rechazada, resolviéndose que cesó en su cargo por vencimiento del período de designación. La exposición de un pedido de reconsideración por parte del docente, no fue aceptada. Res. Decanal Nro. 75, 2 de abril de 1968, Libro de Res. Decanales, Folio 92. Res. Decanal Nro. 116, 29 de abril de 1968, Libro de Res. Decanales, Folios 141-142 (Archivo FFyH, UNC). La misma situación se observó en el caso del Prof. Carlos Giordano. Res. Decanal Nro. 74, 2 de abril de 1968, Libro de Res. Decanales, Folio 91. Res. Decanal Nro. 115, Libro de Res. Decanales, Folios 139-140 (Archivo FFyH, UNC).

traron un nuevo modo de ajustarse a la normativa, a través de la no renovación de designaciones interinas de otros profesores –Oscar del Barco y Guillermo Beato–⁴⁵ forma que también se expresó en casos de ayudantes y que cobró en ese contexto, el estatuto de cesantías.

La comunidad universitaria, sin embargo, no asumió de modo pasivo el “no lugar” impuesto como nueva circunstancia vital y comenzaron a tejerse redes más explícitas de contestación. De esta manera, estudiantes y algunos profesores comenzaron a pronunciarse contra las medidas adoptadas por la autoridad, sostenidas a través de un grupo ya consolidado en la misma Facultad de Filosofía y con pares de la Facultad de Arquitectura. Al mismo tiempo, la articulación de ese sector con el movimiento estudiantil se hizo oír a través de notas remitidas al Rector en apoyo al pedido de Asamblea General de estudiantes,⁴⁶ que les había sido denegado.⁴⁷

El conflicto con el claustro docente había llegado a su pico máximo de expresión y así como los profesores acordaron acciones entre sí y con los estudiantes, también lo hicieron las autoridades decanales. Las medidas se extendieron entonces a otras Facultades. De hecho, en la Facultad de Arquitectura se aplicaron cesantías y suspensiones por inconducta,⁴⁸ decidiéndose también su clausura y en el IMAF⁴⁹ se producía una renuncia y diez suspensiones de docentes.⁵⁰

45 Oscar del Barco, Profesor Titular Interino de la Cátedra Introducción a los Estudios Históricos, a quien se le “reconocieron los servicios prestados” una vez finalizado el periodo de un año de su designación. Res. Decanal Nro. 223, 28 de octubre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 242 (Archivo FFyH, UNC). La regularización de alumnos que cursaron con el profesor, de acuerdo a un listado por él provisto, fue realizada por los profesores Aurelio Tanodi, Carlos Segretti y Alberto Caturelli. Res. Decanal Nro. 293, Libro de Res. Decanales, Folio 320 (Archivo FFyH, UNC). La no renovación de la designación fue también la situación planteada con el Prof. de la carrera de Historia, Guillermo Beato, Decano de la Facultad en 1973.

46 “Profesores y estudiantes han solicitado al Rector, permiso para una Asamblea”. *La Voz del Interior*, 8 de octubre de 1966, p. 11. La nota de los profesores estuvo suscripta, entre otros, por María Saleme de Burnichon, Jorge Prieto, Noé Jitrik, Carlos Giordano; “Nota de profesores de la Escuela de Artes”. *La Voz del Interior*; 10 de octubre de 1966, p. 17. Entre otros, firman las destacadas figuras de Pedro Pont Bergés, María Escudero, Héctor Rubio, Marina Waissman; “Del Instituto de Sociología”. *La Voz del Interior*; 12 de octubre de 1966, p. 12. De Pedagogía, firma Iván Roqué; “Docentes Universitarios piden al Rector se permita la Asamblea de estudiantes, sin condición previa”. *La Voz del Interior*; 12 de octubre de 1966, p. 12. En una larga lista de firmas se incluyen los profesores de Filosofía firmantes de la nota del 4 de octubre de 1966 y los profesores de Arquitectura ya citados.

47 “La Mesa Coordinadora no solicitó ningún permiso de Asamblea. Desmiente el Rector de la Universidad, Dr. Gavier. Un petardo en derecho”. *Los Principios*, 7 de octubre de 1966, p. 6; “Deniégame pedido de asamblea de la Mesa Coordinadora”. *Los Principios*, 9 de octubre de 1966, p. 6.

48 “Fue clausurada la Facultad de Arquitectura y hubo cesantías y suspensiones de profesores”. *La Voz del Interior*; 14 de octubre de 1966, p. 13; “Protestan Profesores de F. de Arquitectura por medidas del Decano”. *Los Principios*, 21 de octubre de 1966, p. 8.

49 “Renuncia en el IMAF”. *Los Principios*, 27 de octubre de 1966, p. 4. Se trató de la renuncia del Vice-Director, Wadim Lubomirsky, como reafirmación de su protesta por la manera en que el Rector manejó hasta entonces el problema universitario. El 6 de noviembre de 1966 el Centro de Estudiantes y Egresados del IMAF señalaban que las palabras sostenidas por el Vice-Director “...esconden toda una verdad: el régimen del engaño y la deshonestidad –palabras dichas por el renunciante– se ha adueñado de la Casa de Trejo. Todo este revuelo de opiniones, declaraciones y renunciaciones ha dejado, sin embargo, indiferentes a grupos del cuerpo docente que no adoptan postura alguna frente a los graves hechos...Es el momento de hablar y hablar claro”. “Declaración del CEE IMAF”. *La Voz del Interior*; 6 de noviembre de 1966, p. 14.

50 “Diez docentes del IMAF fueron suspendidos por tres meses por el Rectorado de la Universidad”. *La Voz del Interior*; 5 de noviembre de 1966, p. 10. Las suspensiones fueron motivadas a raíz

El quiebre institucional que venía insinuándose en la Universidad Nacional de Córdoba y específicamente en la Facultad de Filosofía y Humanidades, se terminó por consumir. A partir de este momento se consolidaron los sistemas de alianzas y se marcaron patentes diferencias que quedaron inscriptas en las respuestas asumidas por los diferentes actores en relación con las exclusiones, cuestión que pasamos a narrar en sus rasgos principales.

Respuestas a las cesantías: una fractura anunciada...

Los ánimos habrían estado ciertamente exasperados. En esos días se había cumplido un mes de la muerte de Santiago Pampillón y el acto de “recordar” y “conmemorar” comenzó a formar parte de los rituales de identificación. A pesar de la decisión de “normalización” de las autoridades, fueron múltiples las manifestaciones –algunas en el mismo sitio de su deceso, Avenida Colón al 300– que por la noche improvisaban un altar, guardaban un minuto de silencio, encendían fogatas en semicírculo en honor al “mártir obrero-estudiantil”, o entonaban el himno y marchaban hacia el local de la CGT,⁵¹ mientras se desplazaban los efectivos de la Compañía de Gases de la Policía Federal y el camión tanque “Neptuno”, que “en ciertos momentos sin discriminación, utilizó sus grifos de agua coloreada para la operación “limpieza” de las calles y veredones de la Avenida General Paz, 9 de Julio y Colón”⁵²

La Mesa Coordinadora anunció de inmediato un acto en adhesión con los profesores sancionados y los estudiantes Reformistas de la Facultad de Filosofía.⁵³ Las respuestas de Profesores y Auxiliares de Filosofía en relación con las medidas adoptadas por el Decano y de apoyo a los cesanteados no fueron homogéneas. Se diferenciaron claramente dos sectores entre ellos –de izquierda y reformistas liberales– consistentes con los posicionamientos asumidos hasta entonces. Variaban en la argumentación respecto de la problemática, en la solicitud concreta expresada al Decano o autoridades y en la composición de los grupos firmantes, quienes de hecho quedaron expuestos a situaciones diferenciales frente a la autoridad.

Los argumentos vertidos por Titulares, Adjuntos, Auxiliares, Personal administrativo y Estudiantes de diversos Departamentos vinculados con la izquierda –composición heterogénea que rebasaba las jerarquías académicas y las adscripciones disciplinarias⁵⁴ justificaron la solicitud que “...se dejen

de una publicación criticando la conducción universitaria y por negarse a dictar clases, ante lo cual los profesores plantearon recurso de nulidad, el 9 de noviembre de 1966.

51 “Improvisan un acto”. *Los Principios*, 8 de octubre de 1966, p. 6. En esta nota se alude a la presencia de no más de 200 estudiantes. “En el día de ayer hubo nuevas manifestaciones estudiantiles en el centro de la ciudad”. *La Voz del Interior*, 7 de octubre de 1966, p. 11. Este periódico refiere a la asistencia de cerca de 1500 manifestantes, que al llegar a la CGT no pudieron concretar el acto conjunto programado, por la dispersión de la manifestación por parte de la Policía Federal y Provincial.

52 “Petardos, gases, duchas del neptuno y corrida hubo ayer en el centro”. *Los Principios*, 8 de octubre de 1966, p. 6.

53 “De estudiantes de Filosofía”. *La Voz del Interior*, 16 de octubre de 1966, p. 19.

54 “De personal Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades”. *La Voz del Interior*, 22 de octubre de 1966, p. 10. Firman la nota, entre el conjunto de docentes y destacando nuevamente aquellos con más vinculación en esta historia, A. Paiva, Gustavo Roldán; Laura Devetach; Carlos

sin efecto las sanciones...que privarían a nuestra Facultad de docentes que no son solamente calificados por su profesionalismo sino también hombres sensibles al acontecer histórico y que por lo mismo garantizan a la enseñanza sus imprescindibles vinculaciones con la realidad nacional”.

Los argumentos expuestos por quienes representaban fundamentalmente a profesores Titulares –grupo con predominio de posiciones reformistas liberales, que en algunos casos habían compartido su participación en el Honorable Consejo Directivo en la Facultad de Filosofía antes del golpe de estado y a profesores de otras facultades–⁵⁵ buscaron cierta conciliación basada en el “diálogo” y en la vigencia de la Reforma del 18, y formularon un pedido de reconsideración en el que “...se insta serenamente a las autoridades sin otra mira que el interés de la nación de la cual la Universidad es parte significativa, a reconsiderar las sanciones adoptadas, como un testimonio de su voluntad de contribuir a aquietar los ánimos y a facilitar el retorno al trabajo fecundo de los claustros”.⁵⁶

El Decano respondió con cierto disgusto a la primera argumentación, declarando que decididamente, las sanciones se habían adoptado por “rebel- día y abandono de cátedras” y no por haber “efectuado una toma de posición frente a hechos”.⁵⁷ Hizo público también que los profesores sancionados habían “...interpuesto en contra de tal resolución todos los recursos legales, al plantear nulidad, pedir revocación, apelar en subsidio, formular reservas y plantear el caso federal”. Efectivamente, cada cesanteado había presentado un recurso, elaborado por el Dr. Gustavo Roca, abogado vinculado con el grupo desde posiciones de izquierda.⁵⁸

Ni la justeza del reclamo basada en una descripción de la actuación docente; ni las apelaciones al mismo Estatuto Universitario⁵⁹ y la Constitución Nacio-

Sempat Assadourian; Norma Pérez; Néstor Braunstein; M. Pasternac; Mercedes Nicasio de Corcoba; Azucena R. de Roque; Alicia Carranza; Justa Ezpeleta; N. Horenstein; Gloria Edelstein; María Elena Stevan; Iván Baigorria; Hilda Iparragirre; Horacio Faas; Guillermo Villanueva.

55 “En nota hecha pública, Profesores y Docentes de Facultad se refieren al momento actual”. *La Voz del Interior*, 21 de octubre de 1966, p. 13. Firman la nota: J. Culleré, C. Fantini, T. Fulgueira, Trinidad Blanco de García, Matilde Kejner, Juan Laguinge, Adelmo Montenegro, Santiago Monserrat, Nicolás Rasquín, R. Arturo Ríos, Marcelo Roca, María M. Andrés de Varela y César Luis Díaz Yadarola.

56 *Ibidem*.

57 “Sancionan a profesores por rebeldía y abandonar cátedras. El Decano de Filosofía Dr. Poviña dice”. *Los Principios*, 25 de octubre de 1966, p. 6.

58 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina. Gustavo Roca también actuó, junto con Luis Marcó del Pont, en el esclarecimiento de la muerte de Santiago Pampillón. A los dos meses de su deceso, el diario *La Voz del Interior* publicaba que se había demostrado que el disparo que hirió a Santiago Pampillón fue efectuado por un empleado policial. Así lo afirmaron los abogados civiles Luis Marcó del Pont y Gustavo Roca: “el policía hizo puntería con evidente propósito homicida”. La versión policial sostenía “haber encontrado en la vía pública un estudiante herido que después se trasladó al Hospital de Urgencia”. “Está demostrado que el disparo que hirió a Pampillón lo efectuó un empleado policial”. *La Voz del Interior*, 3 de noviembre de 1966, p. 16.

59 Se alude al art. 15, inc. 11 del Estatuto de la UNC que dispone que la remoción de los profesores sólo podrá ordenarse previa “audiencia del interesado”. El principio en que se apoya es que “nadie puede ser condenado sin ser oído”. Se alude a su vez al art. 50, que establece que para acceder y permanecer en la docencia sólo se requería “digna conducta moral y méritos científicos”, prohibiendo toda discriminación religiosa, política, racial o religiosa. Refiere al art. 56, en el que se “...garantiza el derecho de pensamiento y de opinión para sus miembros... los profesores tendrán amplia libertad para la expresión de sus ideas”. Finalmente, plantea errores

nal;⁶⁰ ni las sagaces formulaciones en nombre de acontecimientos jurídicos históricos basados en la propia religión;⁶¹ ni el análisis de la cuestión de fondo, “la imposibilidad real y ética” para desempeñarse;⁶² ni la alusión a un anterior posicionamiento del mismo Dr. Poviña contra las cesantías de Gregorio Bermann y Jorge Orgaz en 1932;⁶³ ni el consistente final con la religiosidad y apelación al orden de las autoridades, “Dios guarde al Sr. Decano, SERA JUSTICIA,⁶⁴ hicieron posible modificar la decisión de separación, que fue ratificada por una Resolución Decanal⁶⁵ y posteriormente, por el Ministerio de Estado de Cultura y Educación, a fines de 1967.⁶⁶

A partir de los acontecimientos referidos, se hizo explícita la consolidación de un grupo de profesores de diferentes Facultades –Arquitectura, Filosofía, IMAF, Medicina, Ciencias Económicas, Derecho– referenciado en posiciones públicas decididamente contrarias a las medidas adoptadas.

Así, en una nueva declaración, las autoridades Rectoral y decanales fueron responsabilizadas directamente por la situación creada, juzgándose su accionar de “administradores” como “particularmente desgraciado” y enfatizando en que su “terquedad” había dejado fuera toda posibilidad de diálogo. La posición de estos profesores asumió una crítica abierta contra el autoritarismo dominante y justificaron su propósito de lograr una universidad auténticamente nacional, popular, científicamente eficiente y que, sobre todo, respondiese a los planteos históricos contemporáneos.⁶⁷

en la aplicación del mismo art. 58 que justifica la sanción. Plantea Nulidad, Pide Revocatoria, Apela en Subsidio, Formula Reservas, Caso Federal pp. 1, 2, 4, 7 y 10. Documento del 17 de octubre de 1966. Mimeo. En Archivo personal Susana Barco.

- 60 Cercenamiento del art. 18, que consagra el principio de inviolabilidad de la defensa en juicio. *Ibidem*.
- 61 El principio de no ser condenado sin ser oído, se sostiene en el pedido de nulidad por parte de la cesanteada, “...tiene tanta antigüedad como el hombre, [a estar a lo que expresó] [sic] en 1724 una corte inglesa en el famoso caso del Dr. Bentley: ‘Hasta Dios mismo no sentenció a Adán antes de llamarlo a hacer su defensa. Adán –dijo Dios– dónde estabas tú? No has comido del árbol del que no debías hacerlo?’ (WADE, *Constitutional Law*, 3era. Edic. London 1946, p. 276)”. *Ibidem*.
- 62 El argumento en este caso sostiene que “Es imposible cumplirla con dignidad frente a la opresiva y minuciosa vigilancia policial: su sola e injustificada presencia constituye, de por sí, un hecho deshonoroso; y así pareció entenderlo la máxima autoridad universitaria cuando públicamente prometió que tal vigilancia sería levantada y las fuerzas del orden únicamente concurrirían a los locales universitarios a pedido de sus funcionarios y ante hechos que lo requirieran”. A ello se sumaban las detenciones presenciadas en el propio ámbito universitario, la coacción moral de la presencia policial, la ausencia total de alumnos. *Ibidem*, pp. 4-5.
- 63 *Ibidem*, p. 8.
- 64 *Ibidem*, p. 11.
- 65 Res. Decanal Nro. 216, 28 de octubre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folios 232-234 (Archivo FFyH, UNC). En esta resolución se alude a los recursos interpuestos por todos los profesores cesanteados, citándose los Exptes. Nro. 7554, Nro. 7566, Nro. 7556, Nro. 7567, Nro. 7569, Nro. 7555, Nro. 7562, Nro. 7561, Nro. 7557, Nro. 7553, Nro. 7570 y Nro. 7568 (Archivo FFyH, UNC).
- 66 Se remite al Expte. Nro. 115.179/66 del registro de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, por medio del cual los profesores cesanteados en la Facultad interponen recursos jerárquicos. Decreto Nro. 6789. Bs. As., 23 de octubre de 1967. Firman Juan Carlos Onganía, presidente de facto, José Mariano Astigueta, Ministro de Educación y Justicia y Guillermo Borda, Ministro del Interior. Archivo personal Susana Barco.
- 67 “Profesores responsabilizaron al Rector y a Decanos de lo sucedido en la Universidad”. *La Voz del Interior*, 12 de noviembre de 1966, p. 10.

El documento público que relevamos asumió que en el interior del grupo firmante se habían establecido dos posiciones, la de quienes decidieron no prestarse a colaborar con la “falsa” y “aparente” normalización y la de aquellos que expresaron su protesta y se declararon en huelga, aunque remarcó su unificación en el acto de denunciar y establecer responsabilidades: “...todos denunciamos la real situación y señalamos la responsabilidad que en ello cabe a las autoridades por sus errores y su intransigencia”.⁶⁸

Por el contrario, se diferenciaron claramente de los profesores que oficiaron de mediadores, reformistas liberales cuyo fracaso, en su apreciación, había sido más que evidente. Las discrepancias se situaron en un punto crítico: la posición respecto de los estudiantes. Como colectivo –heterogéneo pero unificado en la denuncia– se habían comprometido con los estudiantes en contrapunto con las comisiones mediadoras, que “...no conciliaron nada y abonaron en cambio la posición equívoca de quienes piensan que los profesores deben permanecer ajenos al conflicto”.⁶⁹

Así, no haberse prestado a colaborar con la normalización, no haberse ubicado al margen del conflicto y haber adoptado los ideales estudiantiles como propios, de modo público y sin ambigüedad, habrían sido las claves que separaron a este núcleo de izquierda de aquel más “amplio” iniciáticamente incluso del “progresismo universitario”.

El comunicado del núcleo docente que representaba a los cesanteados no dejó de denunciar los rasgos de la “falsa y aparente normalización”, definidos como una “...política de facilidades y de irresponsabilidad científica y docente con el objeto de quebrar la resistencia estudiantil...”, “irregularidades” y “corrup-tela”, como otorgar regularidad a los alumnos sin cumplimiento de requisitos básicos, otorgar promociones de asignaturas luego de escasas y breves clases, entre otras medidas análogas.⁷⁰

La respuesta del Rector Gavier unos días más tarde se auto-presentó como la portadora de la “verdad”, y se formuló en base a estadísticas que pretendieron demostrar la bajísima representación de los firmantes del comunicado (no más del 3%).⁷¹

El Rector sostuvo que algunos casos llamados de cesantías habían sido de rescisión natural de contrato o de incumplimiento con las obligaciones docentes, apreciaciones que generaron también una respuesta individual como contra-testimonio unos días más tarde.⁷² “Nadie puede llamarse a engaño si procede con juicio honrado”, resuenan las palabras del Rector que se había sentido injuriado. Pero también, salía tácticamente en defensa de profesores y estudiantes que sí asistían a las aulas, probablemente contribuyendo con sus afirmaciones a profundizar la ruptura interna del movimiento antiautoritario

68 Ibidem.

69 Ibidem.

70 Ibidem.

71 “Desvirtúa el Rectorado de la Universidad acusaciones formuladas por un grupo de docentes”. *La Voz del Interior*, 16 de noviembre de 1966, p. 13.

72 Se alude a las cesantías de profesores de Filosofía (Oscar Del Barco y Guillermo Beato), de Derecho (Elsa Chanaguir) y de Medicina (Prof. Carballo) “Ex Profesor de Filosofía responde a comunicado del Rector Gavier”. *La Voz del Interior*, 26 de noviembre de 1966, p. 13.

al sostener que esos docentes asumían con “rectitud” las tareas inherentes a su función y que los estudiantes asistentes en número creciente habían sido injuriados por la declaración del grupo de docentes que los exhibía “en actitud de venderse por un plato de lentejas”.

Las palabras rectorales tuvieron derivaciones patentes en ese proceso progresivo de escisión de la docencia universitaria local, aproximándonos así al desenlace de la fractura interna del claustro docente y de la universidad en su conjunto, una vez más, herida institucional difícil de saldar.

Los académicamente recién iniciados: en solidaridad

Noviembre y diciembre continuaron siendo meses muy agitados para las organizaciones estudiantiles. La lucha callejera urbana se proyectó nacionalmente a través de la “Marcha de la juventud comprometida” hacia Buenos Aires, iniciada por el Integralismo⁷³ y la Mesa Coordinadora ratificó la continuidad de la huelga por el resto del año.⁷⁴ Pero como señalábamos inicialmente, la crisis también era interna al movimiento huelguístico que fue deteriorándose de modo progresivo. Se plantearon fuertes divergencias: entre otras situaciones, los delegados de la FUC se retiraron del lugar que ocupaban en la Mesa Coordinadora⁷⁵ y los estudiantes comenzaron a retornar a las aulas, ejerciendo con ello una importante presión.

La división entre docentes de la Facultad de Filosofía, en poco tiempo más, se profundizó con la cesantía del conjunto de ayudantes que continuaron expresando su disidencia de modo público. Para la academia local se sumó así la exclusión de los más jóvenes, graduados aproximadamente hacía sólo tres años que habían comenzado a ocupar las posiciones institucionales más bajas –adscripciones en cátedras y ayudantías, varias ad-honorem– y la sanción de algunos sujetos que asumían tareas administrativas en la Facultad.

El detonante, nuevamente, fue un comunicado,⁷⁶ “anti intervención, anti gobierno, anti todo”,⁷⁷ en un tiempo en el cual –como ya lo hemos mostrado– “nadie trabajaba en la clandestinidad”⁷⁸ a pesar de la forma de gobierno autoritario imperante. Se trató de una crítica pública de “egresados” de Filosofía a las autoridades universitarias en respuesta específica al comunicado del Rector referido.

73 “Estudiantes Integralistas iniciaron ayer una marcha hacia Buenos Aires”. *La Voz del Interior*, 1 de noviembre de 1966, p. 11.

74 “Las Agrupaciones Estudiantiles resolvieron mantener la huelga durante todo este año”. *La Voz del Interior*, 11 de noviembre de 1966, p. 10.

75 “La FUC retiró sus delegados ante la Mesa Coordinadora estudiantil”. *La Voz del Interior*, 29 de noviembre de 1966, p. 11; “Las agrupaciones reformistas de Ingeniería concluyó la huelga”. *La Voz del Interior*, 11 de noviembre de 1966, p. 9; “Se levantó la huelga en odontología”. *La Voz del Interior*, 14 de noviembre de 1966, p. 11.

76 “Egresados de Filosofía critican a la conducción universitaria”. *La Voz del Interior*, 5 de diciembre de 1966, p. 15. Entre los 50 firmantes de la declaración son egresados de Pedagogía: Iván Julio Roqué, Lucía Garay, Martha Casarini, Alicia Carranza, Leonor Morante de Murúa, Azucena Rodríguez de Roqué, Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo.

77 Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, DF, México.

78 *Ibidem*.

Se puso de manifiesto que “...la ausencia de los profesores sancionados en nuestra Facultad implica la desaparición de un equipo docente y de investigación del más alto nivel... reconocidos internacionalmente” y que los nombramientos producidos para reemplazarlos revelaban que ese aspecto –la calidad científica– no constituía una preocupación para las autoridades. Se cuestionaron las medidas de “discriminación ideológica” en Arquitectura, Ciencias Económicas y en particular, en Filosofía, haciendo referencia explícita a los casos que el Rector había rechazado como exclusiones –Prof. Oscar del Barco y Guillermo Beato– y al autoritarismo manifiesto de la conducción universitaria.

La creatividad y el sarcasmo argumental retomaban las palabras dichas por el Rector hiriendo sus pretendidos argumentos científicos:

“Por otra parte, la simple aritmética del señor rector para extraer porcentajes parte de criterios metodológicos discutibles: a) olvida y omite la multitud de manifestaciones contrarias a la conducción universitaria producida en los últimos meses; b) considera el silencio de los que callan como solidaridad con su persona y acuerdo con su política. De los 385 profesores titulares, de los 402 profesores adjuntos y de los 1537 auxiliares de la docencia, no hay uno solo que haya firmado una clara y explícita declaración en defensa de la actual situación universitaria y de quienes son responsables de ella. Con su misma aritmética, el señor rector podría concluir que el porcentaje es igual a cero”.⁷⁹

Irse “en solidaridad” en el caso de los recién llegados al mundo profesional resuena en la memoria de algunos entrevistados, pues eran “...amigos, amantes, compañeros políticos, de distintas carreras”.⁸⁰

La aceptación de renunciaciones con el rechazo de los términos en que se fundamentaron;⁸¹ el rechazo de renunciaciones y decisión de exoneración;⁸² la iniciación de sumarios a personal técnico-administrativo y suspensión sin goce de haberes;⁸³

79 “Egresados de Filosofía critican a la conducción universitaria”. *La Voz del Interior*, 5 de diciembre de 1966, p. 15.

80 Entrevista Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.

81 Aceptación de la renuncia de César Ulises Guñazú, ayudante ad-honorem de la Cátedra de Literatura Argentina. Res. Decanal Nro. 264, 29 de noviembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 288 (Archivo FFyH, UNC). Aceptación de la renuncia de Sra. Delia García de Giordano, ayudante de la Cátedra de Literatura Francesa. Res. Decanal Nro. 265, 29 de noviembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 289 (Archivo FFyH, UNC). Aceptación de la renuncia de Srta. Nilda Díaz, Ayudante ad-honorem de la cátedra de Literatura Argentina I, Res. Decanal Nro. 266, 29 de noviembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 290 (Archivo FFyH, UNC). Aceptación de la renuncia de Oscar Montes, ayudante de la cátedra de Lingüística General, Res. Decanal Nro. 279, 12 de diciembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 304 (Archivo FFyH, UNC). Aceptación de renuncia de Iván Baigorria, Ayudante ad-honorem de la Cátedra de Antropología Cultural. Res. Decanal Nro. 300, 28 de diciembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 327 (Archivo FFyH, UNC). Aceptación de la renuncia de Raquel Krawschik, Ayudante de la Cátedra Neurofisiología. Res. Nro. 4, 1 de febrero de 1967, Libro de Res. Decanales, Folio 4 (Archivo FFyH, UNC).

82 Exoneración del Sr. Gustavo Roldán, JTP de Literatura Argentina I y II. Res. Decanal Nro. 278, 12 de diciembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 303 (Archivo FFyH, UNC).

83 Instrucción de sumario y suspensión sin goce de haberes con “carácter preventivo” a los empleados Gudelia Aráoz, María Teresa Poyrazian, Justa Ezpeleta, Carlos Assadourian, Marta Ceballos de Cappelli y Ada Pressaco. Res. Decanal Nro. 282, 13 de diciembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 307 (Archivo FFyH, UNC). La sanción finalmente aplicada fue de 10 días de suspensión, del 16 al 25 de diciembre de 1966, definida de modo retroactivo por Res. Decanal Nro. 48, 21 de marzo de 1968. Libro de Res. Decanales, Folio 62 (Archivo FFyH,

la no renovación de contratos o de adscripciones a cátedras sin concursos una vez concluidos los períodos de designación; las renunciaciones individuales aceptadas⁸⁴ y las declaraciones de “no colaborar con las autoridades ni los usurpadores” de la tarea sostenida por años por los profesores dejados cesantes,⁸⁵ fueron las formas diversas y complementarias de ejercicio de la autoridad y de expresión contraria a ese ejercicio, en los casos de los más jóvenes.

La decisión posterior del ya conformado como grupo de pedagogos y de docentes de otros Departamentos de la Facultad de clara adscripción de izquierda fue no presentarse a nuevos llamados a concursos: “nosotros como grupo quedamos afuera”.⁸⁶

Intelectuales académicos en Pedagogía y separación de la Universidad

La separación de la Universidad fue un quiebre profundo. Fundamentalmente, por el lugar que ocupaba la Universidad en la vida de los sujetos, espacio de identidad colectiva, de socialidad, de pertenencia a un proyecto por cuya defensa apostaron hasta esa misma pertenencia.

Las diferencias de posicionamientos quedaron como marca en el recuerdo de los sujetos, difícil de saldar, porque como señala una entrevistada, “los viejos no perdonan”.⁸⁷ Quizá, mirado con cierta distancia, se construyó en ese tiempo para el futuro –o sea, para el presente– una división insalvable que se proyectó con mucho más fuerza en los ‘70: la que separó a los liberales –que no se expusieron hasta sus últimas consecuencias frente al que se concebía como interés en juego en el campo político-académico– de quienes se incluyeron como intelectuales académicos en la izquierda, que en esa coyuntura histórica asumieron posiciones comprometidas con la defensa política de la Universidad que se definía como lugar de crítica en relación con la realidad socio-política y cultural; en la defensa del estudiantado como actor social, articulado a través

UNC). Instrucción de sumario a empleados de la Facultad Norma Horenstein, Alicia Carranza, Secretarías Técnicas de los Dtos. de Filosofía y Pedagogía, respectivamente; Alfredo Paiva, Ayudante investigador del Inst. de Antropología; Norma Rusconi, Leonor Morante de Murúa, Edmundo Heredia y Azucena Rodríguez de Roqué, Jefes de Trabajos Prácticos. Res. Decanal 283, 12 de diciembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 308 (Archivo FFyH, UNC). Varias de estas sanciones, la de personal técnico-docente y docente, se determinaron por Res. Nro. 304, 26 de diciembre de 1966, con suspensiones entre 6 meses y un año, por ratificación de su posicionamiento crítico. En esta resolución se discrimina la situación de uno de los auxiliares, Edmundo Heredia, que no ratificó los términos de sus comunicados públicos, disminuyéndose en ese caso la sanción a tres meses.

84 Renunciaciones de María Angélica Rius y Alicia Vázquez en los cargos de Ayudantes de Cátedra de Didáctica General. Aceptada por Res. Decanal Nro. 8, 3 de febrero de 1967, Libro de Res. Decanales, Folio 8 (Archivo FFyH, UNC). En un caso análogo se encuentra Alcira Albertengo. Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.

85 “Quitan colaboración”. *La Voz del Interior*, 26 de noviembre de 1966. Nota presentada al Decano de Filosofía por los adscriptos a las cátedras de Psicoterapia y Psicopatología General, señores Néstor Alberto Braunstein y Marcelo Pasternac, refiriendo a la Cátedra ocupada por el Prof. Dr. Paulino Moscovich, que era su titular, que fuera dejado cesante como lo hemos expuesto, entre los profesores de jerarquía institucional.

86 Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, DF, México.

87 Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

de diversas instancias de participación, más o menos orgánicas; finalmente, contra la dictadura militar de Onganía.

Como intelectuales académicos críticos, se habría tratado de una emblemática entrega de un lugar, la posición individual, en función de una causa colectiva, de una utopía, construida como vimos progresiva y sistemáticamente en diferentes espacios que vinculaban la Universidad con el afuera, el movimiento obrero y los gremios, con las expresiones intelectuales marxianas locales, con la crítica cultural en sentido amplio.

La pérdida de la posición tuvo un costo alto pero se convirtió en un símbolo que como resarcimiento de la historia, supuso el reconocimiento público de actos de entrega de esa naturaleza.

La significación individual de procesos de exclusión, resuena en sentidos que, en cada caso, seguramente fueron diferenciales. Para Susana Barco –que había llegado a ocupar la posición de profesora Adjunta, la más joven entonces, con menos de 30 años– el recuerdo permite procesar lo que acaso habría sido vivido como borde, como límite, la contradictoria imagen de jugarse desde una voluntad de crítica junto con la des-posesión de los afectos, la negación de los posibles más deseados, incluyendo la propia geografía local, aunque no implicó aún la más crítica negación en masa –con desapariciones, muertes y encarcelamientos– que sí se atravesaron menos de diez años más tarde:

“El 13 de octubre nos echan...Yo quería mucho más el trabajo de Córdoba, que lo que quería el de Villa María y ¡de pronto significaba no venir! ¡No ver las chicas con las que tenía lazo de amistad! Para mí fue ¡muy terrible! Yo amaba la Universidad como ámbito de trabajo y entonces me quedaba sin él y me quedaba sin el aire de Córdoba! ¡Sin las amigas de Córdoba!”⁸⁸

El corte real del golpe de estado de Onganía, la pérdida simbólica de la referencialidad institucional y la ruptura del imaginario de las relaciones de contención, dador de identidad crítica en proyección creciente, inauguraron un nuevo tiempo. El tiempo en que en la academia, a partir de 1966 y entre el 1967 y 1968, “todo se destruía, todo quedaba desierto, estaba todo muerto”⁸⁹

Sin embargo, desde la perspectiva de la continuidad institucional, en Pedagogía permanecieron tres de los cuatro maestros fundacionales, que se diferenciaron entre sí progresivamente en términos de su posicionamiento político. Se inició un período de recomposición de la planta docente, en el cual “salir a Buenos Aires a buscar gente”⁹⁰ para cubrir las dos cátedras vacantes de Titular y Adjunto y renovar las posiciones de Ayudantes, Adscriptos y Jefes de Trabajos Prácticos que en gran medida venían sosteniendo el trabajo más intenso con los alumnos, fue moneda corriente. Para ellos, se habría dado un “interregno de pérdida de los contactos, de dispersión, de bajar la guardia”⁹¹ que luego fue superado en nuevas instancias de articulación.

88 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

89 Entrevista Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México. Este tiempo coincide en su caso con su alejamiento de la Facultad por maternidad.

90 Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

91 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

Como lo hemos anticipado, algunos jóvenes graduados decidieron la continuidad de la formación de posgrado en espacios internacionales con derroteros ciertamente diferenciales.⁹² El vínculo entre docentes que quedaron fuera de la Universidad por efecto de cesantías o renunciadas, continuó a través de contactos menos formales y en los espacios y prácticas laborales que se abrieron, dificultosa aunque decididamente, hasta el retorno a la academia acordado de modo colectivo aunque no en simultaneidad antes de la finalización de la década.

Para acercar una síntesis, en el caso que nos ocupa, el denunciado “vaciamiento” de la Universidad Argentina, expresión de la vulnerabilidad institucional y de sus actores principales en relación con los acontecimientos políticos nacionales y locales, terminó por completarse: el Departamento de Pedagogía se vio afectado particularmente en sus nuevos y prometedores cuadros, Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Martha Casarini, Leonor Morante, Azucena Rodríguez, Marta Teobaldo, Alcira Albertengo, sumándose de esta manera a los nombres de María Saleme, Profesora Titular perteneciente a la generación fundacional y al de Susana Barco, Profesora Adjunta, tan joven como las auxiliares.

El que para María Saleme constituyó un segundo acto de separación y para el resto el primero, el de más clara socialización política, pasó a ser simbolizado como la capacidad de entrega del lugar, de la posición, por una utopía, por un proyecto, por un lugar que se construye desde otro lugar, que se jugó en el retorno a la academia ya investida de la conflictividad social y de una apuesta político-académica de más alto tenor.

Ejercer la autoridad, el orden y el control

A un año del golpe se sancionaron nuevas leyes que apuntaron a la reestructuración universitaria: la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N° 17245 que las reguló entre 1967 y 1974, y poco después las leyes 17604/67, Ley de Enseñanza Privada Universitaria, y la Ley 17778/68 que regulaba la vida de las Universidades Provinciales.⁹³

Mientras continuaba la prohibición de la actividad política, los estudiantes no tenían voto en las decisiones y la autonomía sólo se autorizaba en el plano

92 Se alude a L. Garay, A. M. Brígido y G. Ambroggio. Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina. Lucía Garay, tras una experiencia de becaria de investigación en el Instituto Di Tella en 1967, con Beca del CONICET, se inscribe como acompañante de un Profesor en Essex. Accedió a una beca de esa Universidad para realizar la Maestría en Artes especializada en América Latina, una tesis sobre una problemática institucional, vinculándose con Maestros como Etzioni, Crozier, Cardoso, entre otros y con sujetos de diferentes países latinoamericanos vinculados con el tercermundismo. Regresa a Argentina en 1972, insertándose en las Universidades de Buenos Aires y Salta. Entrevista a Ana María Brígido, 20 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina. Ana María Brígido realiza estudios de posgrado en Sociología y Metodología de la Investigación en Alemania y Bélgica, con beca y bajo la dirección del Dr. Juan Carlos Agulla, regresando a Argentina a mediados de 1974, incorporándose a la Cátedra de Sociología de la Educación y al Departamento de Planeamiento, Dirección de Estadística de la UNC. Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Gladys Ambroggio realiza estudios de Maestría en Michigan, EE.UU. Regresa a Argentina en 1972, incluyéndose en la Cátedra de Sociología de la Educación.

93 Sánchez Martínez, 2002: 11.

académico, se inició desde 1968 un proceso de creación de nuevas universidades nacionales (Rosario, Río IV, Comahue, Salta, Catamarca, Luján, Lomas de Zamora, entre otras) que se suponía, adecuaba el sistema universitario a las necesidades del desarrollo en el denominado Plan Taquini.⁹⁴

Veamos algunos indicios que darán cuenta de las formas de ejercer la autoridad, el orden y el control en el ámbito universitario local y los derroteros de nuestros actores principales dentro de y fuera de la Facultad.

En 1967, ya con Rogelio Nores Martínez en ejercicio del Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, la Facultad de Filosofía y Humanidades iba a festejar los 20 años de formalización de aquel viejo deseo fundacional, que se había concretado en tiempos del peronismo.⁹⁵

Al gesto de “inaugurar y entronizar la Bandera Argentina” con los nuevos estudiantes abanderados y medallas de oro, la “Banda de la Escuela de Aviación Militar” iba a celebrar –junto con “profesores de la Casa, ex profesores, ex Decanos, autoridades universitarias, egresados, y estudiantes y personal administrativo”– las palabras del Sr. Decano Dr. Olsen Ghirardi y el ex Decano, Dr. Carlos Luque Colombres⁹⁶ sobre “la significación y trascendencia del aniversario”, puesto de manifiesto “en la prolífica labor que ha venido realizando [la Facultad] desde sus albores en el dominio de la cultura humanística integral”.⁹⁷

Las instituciones están destinadas socialmente a sobrevivir y sellar con nuevos compromisos los surcos que van dejando las políticas que suelen rebasar algunas voluntades. La Facultad de Filosofía y Humanidades da cuenta de ello. En veinte años, vivenció y claramente sobrevivió a dos fuertes clivajes con efectos de exclusión, el primero, contra el peronismo fundacional, el segundo, contra sectores más críticos del reformismo re-fundacional. La evocación hacía sin embargo caso omiso de uno y otro evento y convocaba al acto de “conmemoración” que, como señala J.C. Torres, “...son, sabemos, operaciones políticas sobre la memoria que buscan en el pasado experiencias susceptibles de transmitir un mensaje pertinente a las necesidades del presente”.⁹⁸

Aquel presente, 1967, bajo nuevas condiciones normativas, constituyó una convocatoria en proyección que iba a ser desigualmente apropiada, instaurada la frontera político-académica divisoria del estar “en” y “fuera de” la Facultad.

94 Martínez Paz, 1980: 228-243.

95 La fecha de creación de la Facultad fue el 25 de septiembre de 1946, como consta en documentación institucional.

96 Fue designado en el cargo de Director del Instituto Americanista “Dr. Enrique Martínez Paz” ante la renuncia del Dr. Ceferino Garzón Maceda a sus cargos en la Universidad. Recordamos en esta instancia, el lugar que el Dr. Maceda ocupó en la Facultad en tiempos reformistas, explicitado en el capítulo III. Res. Decanal 440, 7 de noviembre de 1968. Libro de Res. Decanales, Folios 510-511 (Archivo FFyH, UNC). El Dr. Carlos Luque Colombres fue Decano Interventor de la Facultad durante el peronismo (1952-1953) y posteriormente, durante la Dictadura Militar, en 1977 (un mes) y entre 1981 y 1983. Documentación 50 aniversario de la FFyH.

97 Res. Decanal Nro. 308, 20 de septiembre de 1967. Libro de Res. Decanales, Folios 355-356 (Archivo FFyH, UNC).

98 Torre, 1994: 24, en *Estudios*, Nro. 4.

En la Facultad

Los académicos de Pedagogía que permanecieron continuaron asumiendo –junto con nuevos profesores que ingresaron a hacerse cargo de los vacíos producidos en el Departamento y también de las cátedras todavía no cubiertas—⁹⁹ el proceso de transmisión de las disciplinas incluidas en el Plan de Estudio aprobado como vimos en 1962 y que por entonces empezaba a ser nuevamente revisado.¹⁰⁰

Ello implicó que en este tiempo, con algunas variaciones transicionales y bajo fuertes restricciones institucionales, el Departamento de Pedagogía continuara actuando las perspectivas abiertas iniciáticamente en las cátedras troncales de Pedagogía, Sociología de la Educación, Historia de la Educación y la Pedagogía y desde 1963, en Política Educacional y Organización Escolar. Los gestos fundacionales vistos desde las trayectorias de los académicos continuaron matizando las enseñanzas también en los estilos y prácticas de transmisión: los gestos de la erudición y enfoque estructural en la Historia de la Educación y de la Pedagogía, una impronta transicional de la Pedagogía desde la tradición del idealismo alemán hacia nuevos aportes de la filosofía pragmática norteamericana, las producciones de la UNESCO y las novedosas teorías de la comunicación,¹⁰¹ la perspectiva empírica en la Sociología de la Educación que por ese entonces también registraba la impronta antropológico-autobiográfica,¹⁰² a los que se sumó el gesto de la mirada al sistema educativo provincial para pensar en términos de política educacional y planeamiento integral de la educación.

Sin embargo, la ausencia simbólica de la criticidad y la ausencia real de los sujetos posicionados en las más altas jerarquías académicas en el campo didáctico determinó un importante cambio en el abordaje de ese recorte disci-

99 En la cátedra de Didáctica General ingresa el Profesor Dr. Carlos M. Tavarone (Consta en Programas de Asignatura 1967); en Didáctica Especial y Observación y Práctica de la Enseñanza, Raquel I. Lovera de Conti y Cajal (Res. Decanal Nro. 59, 22 de marzo de 1968, Libro de Res. Decanales, Folio 74, Archivo FFyH, UNC); Dra. Carmen Vera Arenas de San Juan y más tarde, Lidia P. de Bosch (Consta en Programas de Asignatura; Entrevista a Elsa Farina, Secretaria Técnica del Departamento de Pedagogía desde 1968); en Historia de la Educación Argentina, el Dr. Emiliano Endrek –quien ya se desempeñaba como Secretario Técnico del Departamento de Historia (Res. Decanal Nro. 36, 6 de marzo de 1967, Archivo FFyH, UNC. Admite a concurso para el cargo de Profesor Adjunto Interino de Historia de la Educación Argentina a Emiliano Endrek y María Cristina Vera de Flash. Libro de Res. Decanales, Folio 41, Archivo FFyH, UNC. Es designado en el cargo el Prof. Endrek por Res. Decanal Nro. 96, 18 de abril de 1967. Libro de Res. Decanales, Folio 11, Archivo FFyH, UNC). Para el dictado de la asignatura Estadística Educativa, es designado el Prof. Francisco Murat, Prof. Titular de Psicometría. Res. Decanal Nro. 214, 19 de julio de 1967, Libro de Res. Decanales, Folio 240 (Archivo FFyH, UNC).

100 La solicitud de autorización para introducir variantes en el Plan de Estudio de la carrera de “Pedagogía” se remonta a una Asamblea Departamental del 24 de junio de 1965. La Comisión especial para abordar esa tarea se designó en 1966: Adelmo Montenegro, Margarita Andrés de Varela y María Esther Saleme de Burnichon. Res. Decanal Nro. 202, 27 de septiembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folio 214 (Archivo FFyH, UNC). Es llamativa la inclusión de la Profesora Saleme de Burnichon que como vimos había sido dejada cesante.

101 Programas de Pedagogía, 1968-1969. Archivo Secretaría Técnica, Escuela de Ciencias de la Educación. Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

102 Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, en alusión al trabajo en la Cátedra de Sociología de la Educación, a cargo del Dr. Juan Carlos Agulla, quien promovía por entonces el estudio antropológico de la pobreza en México, desde el análisis de O. Lewis (1982).

plinario, que registramos en algunos rasgos fundamentales: en la instauración de un nuevo enfoque para encarar la vinculación del pensamiento didáctico con la Filosofía; en la pérdida de la impronta del discurso didáctico que ya se comenzaba a perfilar atravesado por los aportes de diferentes disciplinas –antropología, sociología, psicología, biología–; pero predominantemente, en el modo de proponer el acceso al conocimiento.

En este último sentido –lo inferimos de la propuesta bibliográfica¹⁰³ y de entrevistas a estudiantes y graduados en ese tiempo–¹⁰⁴ aquellas reconocidas prácticas de lectura de fuentes, de encuentro en profundidad y contrastación de autores que tiñeran el imaginario de reconocimiento a la figura de “maestra elegida” de María Saleme de Burnichon, parecen perderse en el perfil de los grandes tratados del método; en un enfoque filosófico que abordó el tratamiento de la problemática del método –también relevante– desde las referencias filosóficas del espiritualismo católico, como puede derivarse de la inclusión en la bibliografía de autores como Víctor García Hoz o Miguel F. Sciacca; en fin, en una propuesta en la cual cobraron un papel totalmente secundario los maestros escolanovistas que hicieron escuela y la fuerte impronta psicológica piagetiana y de la vertiente francesa.

La vida institucional, en facetas que afectaron sensiblemente a los sujetos docentes y estudiantes, mostró una clara tendencia a normativizar y controlar, acorde con la comprensión del orden impuesto a partir de la nueva legislación universitaria –desde 1968, se sumaron los nuevos Estatutos de la UNC–,¹⁰⁵ asumiendo de ese modo un carácter inaugural –con pretensión también refundacional– en las variables en que esas regulaciones se distanciaban del espíritu reformista.

La dimensión normativa se plasmó en acciones de reacomodamiento institucional en aspectos centrales –organizacional, regulaciones académicas, acceso a los primeros escalones de la carrera académica, planes de estudio, ingreso de los estudiantes a la universidad–, que pusieron su mira en el conjunto de resoluciones que vimos sostener a la academia entre los años 1956 y 1958.

En este sentido, se formularon resoluciones tendientes a regular con mayor precisión el acceso a cargos de Auxiliares de la docencia¹⁰⁶ –asistentes de cáte-

103 Programa de Didáctica General, Dr. Carlos M. Tavarone, 1968, 1969. Archivo Secretaría Técnica Escuela de Ciencias de la Educación.

104 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Gladys Ambroggio (ibidem). Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. En uno de los casos, se sostiene haber cursado nuevamente Didáctica General en los años ‘70 por no registrarse apropiaciones significativas en el cursado de la asignatura en 1967. Este tiempo es caracterizado desde el punto de vista académico como un período de “...generalizado descenso en el nivel general de la educación impartida, autoritarismo académico y proscripción de las temáticas modernizadoras o críticas” (Crespo y Alzogaray, 1994: 80, en *Estudios*, Nro. 4).

105 Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba, Buenos Aires, 1968. Adecua los Estatutos vigentes a la Ley 17245. Estatuto aprobado por el Presidente de la Nación, Juan Carlos Onganía, refrendado por Guillermo Borda y José Mariano Astigueta, según Decreto Nro. 1529. Estatuto, cit., p. 3.

106 En función de los Artículos 28, 35 y 40 de la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales, se constituyó en la Facultad una Comisión Especial para elevar un ante-proyecto de reglamentación del régimen de auxiliares de la docencia: Alberto Caturelli (Filosofía), Emilio Sosa López (Letras), Roberto Peña (Historia), Carlos Laguinge (Psicología), Juan Carlos Agulla (Pedagogía).

dra y Jefes de Trabajos Prácticos– y el régimen de adscripciones, el régimen de concursos para cargos de Profesores Titulares y Adjuntos,¹⁰⁷ la definición del número de calificaciones “insuficientes” que determinaban la pérdida de la condición de alumnos,¹⁰⁸ la asignación de becas¹⁰⁹ y becas de transporte poniendo el acento en los méritos,¹¹⁰ los horarios de dictado de clases, la reglamentación de las pruebas de ingreso a la Universidad,¹¹¹ el modo de vehicular las peticiones estudiantiles a través de una Comisión de Asuntos Estudiantiles,¹¹² las atribuciones de las Direcciones Departamentales¹¹³ –claro está, sin ser ahora instancias electivas– y otras innovaciones clave como la transformación de los Departamentos en Escuelas¹¹⁴ –perdiéndose el sesgo de articulación inter-

-
- Res. Decanal Nro. 185, 23 de junio de 1967. Libro de Res. Decanales, Folios 208-209 (Archivo FFyH, UNC).
- 107 Res. Decanal Nro. 408, 1 de octubre de 1968. Libro de Res. Decanales, Folios 60-61 (Archivo FFyH, UNC).
- 108 Artículo 89 de la Ley 17245 cit. En la Facultad, se conforma una Comisión para elaborar un anteproyecto, integrada por Abraham Waisman (Filosofía), María Cresta de Leguizamón (Letras), Carlos Segretti (Historia), Ventura Cordero (Psicología) y María M. Andrés de Varela (Pedagogía). Res. Decanal Nro. 186, 23 de junio de 1967. Libro de Res. Decanales, Folios 210-211 (Archivo FFyH, UNC).
- 109 Res. Decanal Nro. 102, 18 de abril de 1968. Libro de Res. Decanales, Folios 122 y 123 (Archivo FFyH, UNC).
- 110 Res. Decanal Nro. 117, 29 de abril de 1968. Libro de Res. Decanales, Folio 143 (Archivo FFyH, UNC).
- 111 El Art. 82 de la Ley Orgánica 17245 dispone la aprobación de pruebas de ingreso a ser reglamentadas por cada Facultad. Según lo indica la Res. Nro. 354 del 8 de noviembre de 1967, los Decanos de Facultades de Filosofía de Universidades Nacionales acordaron “...recomendar a las Facultades que organicen cursos de capacitación previos a las pruebas de ingreso que reglamentará cada Facultad” (24 de junio de 1967). Según esa misma resolución, para el caso de Pedagogía (art. 4) se instituyó el dictado de “Fundamentos filosóficos y psicológicos de la educación”, “Fundamentos sociológicos de la educación” y “Fundamentos de política educativa y legislación escolar”. Según copia de los listados de temas para el cursillo, se hicieron cargo de dos de ellos el Lic. Hugo Bima (Fundamentos Filosóficos y Psicológicos de la Pedagogía, 15 de diciembre de 1967) y el Dr. Fernando Martínez Paz (Fundamentos de Política Educativa y Legislación Escolar, 18 de diciembre de 1967). Cursos de Ingreso (Archivo FFyH, UNC).
- 112 Según el Art. 101 de la Ley 17245, su función era la de canalizar las inquietudes, sugerencias y peticiones de los estudiantes, clausurados los Centros de Estudiantes. Res. Nro. 114, 26 de abril de 1968. Libro de Res. Decanales (no se dispone Folio). Se conforma una comisión con los Profesores Alicia Malanca de Rodríguez Rojas, Emiliano Endrek y Hércules Surdo.
- 113 Res. Decanal Nro. 55, 22 de marzo de 1968. Libro de Res. Decanales, Folios 69-70 (Archivo FFyH, UNC). La Resolución indica que, según los nuevos Estatutos de la Universidad, la función de asesoramiento al Decano desde la posición de Directores debía desarrollarse a través de las siguientes tareas fundamentales: a) Proyectar la adecuación de Planes de Estudios a la división de cada carrera en Ciclos (Art. 85 de la Ley 17245); b) Estudio crítico de la organización Departamental; c) Estudio crítico del sistema cuatrimestral; d) Estudio crítico del sistema de promoción sin examen; e) Organización de Cursos de Metodología de la enseñanza y la investigación para adscriptos.
- 114 Un argumento alude a la diferenciación necesaria con el Departamento de Graduados, que se concreta en tres secciones: la Escuela de Doctorado, el Centro de Investigaciones Filosóficas y de Ciencias Humanas y el Centro de Actualización Profesional. El otro, que nos interesa particularmente en relación con las variaciones que venimos registrando, refiere a que el “término ‘Escuela’ se adecua mejor al carácter y funciones que desempeña cada uno de los actuales departamentos, en cuanto tienden a habilitar a sus respectivos alumnos para una carrera profesional o académica y los títulos que otorga la Facultad hacen referencia a la especialización cursada en cada uno de ellos”. En ese mismo acto resolutorio, antes de la modificación del Plan de Estudios en el caso de Pedagogía, se define “Que corresponde cambiar la denominación ‘Pedagogía’ por la de ‘Ciencias de la Educación’, ya que ésta es una designación genérica que comprende a las distintas disciplinas relativas a la problemática educativa, y es la denominación general de la especialidad en las Facultades del país”. También se acotan en esta resolución,

departamental– y la promoción y aprobación de nuevos Planes de Estudio para todas las carreras, incluida la desde entonces denominada “Ciencias de la Educación”.¹¹⁵

Este último cambio implicó fuertes discusiones –y oposición estudiantil– en términos de la pérdida de especificidad puesta en juego en la eliminación del significativo Pedagogía para la carrera.¹¹⁶ Las innovaciones fueron de carácter estructural, determinándose –acorde con la nueva legislación universitaria– la distinción de tres ciclos (Básico, Profesional y Licenciatura) con la obtención de certificaciones diferenciales en cada uno de ellos (Auxiliar, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, respectivamente). No se propusieron cambios sustantivos en el conjunto de asignaturas con excepción del desdoblamiento de la cátedra de Historia de la Educación –recordemos, con importantes dificultades de cursado por su extensión y profundidad–. Se mantuvo el criterio de especialización establecido en el Plan anterior, aunque las Orientaciones disminuyeron a tres: Sociológico-Histórica, Teórico-Filosófica y Psicológico-Didáctica.

La dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación –una vez concluido el segundo mandato del Dr. Juan Carlos Agulla– fue asignada por el Decano al Lic. Miguel Angel Mirotti, Psicólogo,¹¹⁷ resolviéndose de este modo en la sucesión de sujetos en posición de gestión, el pasaje al tercer perfil profesional ajeno a la especificidad del campo disciplinario.

La dimensión de control –generalizada en otras Universidades nacionales–¹¹⁸ afectó desde el funcionamiento administrativo de la Facultad –regulándose estrictamente el manejo de información a través de la “Mesa de Entradas”–¹¹⁹ pasando por el control a la docencia en sus intervenciones académicas,¹²⁰ la unificación de la identidad estudiantil a través de la “necesaria libreta única para los alumnos” y sus respectivas “normas de uso”¹²¹ hasta el más invisible control de esa identidad ligada con la actividad política, claramente prohibida.

los títulos a otorgar en este caso, eliminándose el de Doctor. Res. 428, 23 de octubre de 1968, Libro de Res. Decanales, Folio 487 (Archivo FFyH, UNC).

- 115 Ordenanza Decanal Nro. 519, 23 de diciembre de 1968. Aprobada por Ordenanza Rectoral 26/69 (Archivo FFyH, UNC).
- 116 Entrevista al Dr. Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina; Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.
- 117 Res. Decanal Nro. 523, 26 de diciembre de 1968. Libro de Res. Decanales, Folio 622 (Archivo FFyH, UNC). El Lic. Mirotti, más adelante, ocupó el lugar de Decano de la Facultad (1970-1972). En la Resolución referida, se designaron Directores para las restantes Escuelas: Emilio Sosa López (Letras) Gonzalo Casas (Filosofía), Eduardo Surdo (Psicología) Roberto I. Peña (Historia).
- 118 Resolución Nro. 272, 16 de abril de 1970, FFyL, UBA. Expte. 826.039/70. En Expte. 96484, UNC, 1970 (Archivo FFyH, UNC).
- 119 Res. Decanal Nro. 281, 29 de agosto de 1967. Libro de Res. Decanales, Folios 323-326 (Archivo FFyH, UNC). Reglamento sobre funcionamiento de Mesa de Entradas, Salidas y Archivo de la Facultad. Cabe destacar la caracterización de los “Expedientes” como “escritos cuyo trámite requiere una resolución” y el registro con carácter “secreto”, “confidencial” o “reservado” de la documentación que haya sido considerada como tal por autoridad competente.
- 120 Res. Decanal Nro. 218, 21 de julio de 1967. Libro de Res. Decanales, Folio 245. Regularización de faltas de firmas docentes en el registro del libro de anotaciones de convalidación de actas de exámenes (Archivo FFyH, UNC).
- 121 Ord. Decanal Nro. 492, 12 de diciembre de 1968. Libro de Res. Decanales, Folios 579-580 (Archivo FFyH, UNC).

En un sentido profundo, se tiñeron de ese modo de sospecha los antiguos lúdicos encuentros en las callecitas de la Ciudad Universitaria, ubicando a empleados administrativos en un lugar de informantes y efectivizando formas de penalización, en un contexto de progresivo deshielo del silencio y expresión de contra-sentidos a los augurados por la “Revolución Argentina”.

Para ayudar a construir una imagen, registramos en un caso el tránsito de la sospecha a la producción de información:

“Tengo el agrado de dirigirme al señor Decano a fin de comunicarle lo siguiente: 1) El empleado de esta Facultad... mientras se dirigía al Pab. Francia y siendo las catorce horas aproximadamente, observó que una persona de sexo masculino escribía leyendas alusivas al paro programado para el día 28 de este mes¹²² en la pared del frente de dicho pabellón, identificando al escribiente como ...C/48, alumno de la carrera de Filosofía con Legajo... 2) Que el suscripto, estando en el Pabellón Francia observó a una persona del sexo femenino en actitud sospechosa advirtiéndole que luego escribía palabras referentes al paro del día 28. Hecho esto, se retiró del Pab. Francia al Pab. España, en éste, se la hizo identificar... que la reconoció como ...C/44, alumna de la Carrera de Pedagogía de esta Facultad, Legajo... 3) Al hacer otra recorrida por el Pab. Francia notó que una persona del sexo femenino tenía debajo de brazo y dentro de un ejemplar de diario La Voz de Interior alrededor de 150 panfletos, los cuales les fueron retirados por el suscripto y dicha persona se identificó como ...C/47, alumna de la Carrera de Psicología de esta Facultad, Legajo... En acto similar ocurrido momentos después, se le retiró al alumno de la Carrera de Literaturas de esta Facultad ...C/51¹²³, Legajo..., la cantidad de 150 panfletos aproximadamente. Se hace constar que en ambos casos, los panfletos incitaban a los alumnos al paro del día 28. 4) Que a las 18 horas, en el Pab. España, se realizó un acto promoviendo al paro del día 28, en el cual hicieron uso de la palabra cuatro oradores de los que identifiqué a las siguientes personas: ...C/45 alumno de la carrera de Filosofía de esta Facultad, Legajo... y a ..., alumno de la carrera de Historia de esta Facultad, agrego además que... identificó como primer orador de este acto, al señor ...C/48 alumno de la Carrera de Historia de esta Facultad.

Sin otro particular, saludo al Sr. Decano muy atentamente”.¹²⁴

Las identidades eran controladas pero también construidas con rasgos como el sexo, el documento nacional de identidad, la edad, la carrera cursada en la

122 La agitación de los jóvenes estudiantes –entre 17 y 24 años– con “panfletos” debió haber sido importante en los Pabellones Francia y España entre las 14 hs. y las 18 hs. momento en que un acto promoviera la adhesión al “paro” del día 28. También lo habría sido la agitación de los empleados, en el ir y venir entre pabellones. Muchos en la ciudad se preparaban. A tenor de la denuncia ese día se convocaba en la misma Facultad a un paro, referido por Brennan como expresión de la respuesta obrera a la crisis en la industria cordobesa que en mayo de ese año había asistido a innumerables despidos en la industria metalúrgica local y promovido por sectores aliados a la CGT de los Argentinos de Ongaro, “...día de protesta, una huelga general de 24 horas realizada el 28 de junio para repudiar tanto el segundo aniversario del golpe de Onganía como las maquinaciones en curso por parte de Vandor...”. Brennan, 1996: 168.

123 De adscripción política en una agrupación de izquierda es asesinado unos años más tarde, antes del golpe de Estado de 1976.

124 Expte. 12712, Letra P, 1968 (Archivo FFyH, UNC). “Sucesos ocurridos el 27 de junio de 1968. Sello de Mesa de Entradas 6 de julio de 1968. Sanción respondida por los estudiantes como “Suspensión de la Vista, Reconsideración y Apelación en Subsidio”.

Facultad, el legajo de alumno y las cualidades de pertenencia a la militancia estudiantil.

En síntesis y en nuestra interpretación, autoridad, orden y control constituirían claves para entender el clima institucional dominante que se abrió desde el golpe de estado de 1966 y se proyectó en esos primeros dos años.

Probablemente, muchas de las nuevas regulaciones se establecieron para saldar aspectos deficientes o incluso inexistentes de la normativa reformista y en ese sentido, habrían asumido un carácter reorganizador no menor.

Sin embargo, en este tiempo a nuestro entender se puso centralmente en crisis el modo en que la Universidad tamizó la pérdida de la democracia como estilo y sistema: la participación consciente de algunos universitarios en esa pérdida; las tensiones a que fueron expuestos los sujetos institucionales sin que necesariamente acordaran con el nuevo ideario; el costo profundo de permanecer –visto a distancia– tanto en el plano personal como de los colectivos docentes; la marca autoritaria que permeó explícita y sutilmente lo más íntimo de las conciencias, aunque ese autoritarismo no se expresara en el extremo que sí asumió a partir de 1976.

Toda institución para reproducirse, produce normativa, referentes simbólicos que le otorgan sentido, fronteras que la separan de otras identidades; así lo analizamos desde 1955. Sin embargo, en aquel momento re-fundacional, quedó inscripta una marca que logró suturarse en tiempos democráticos, aunque retornó en sistema y a través de sujetos excluidos entonces con el golpe militar de 1966.

La Facultad de Filosofía y Humanidades, el espacio de la Pedagogía académica, en este tiempo de gobierno militar, sellaron en un sentido más dramático, la categoría de la “clausura” institucional como condición de construcción de identidad a la que refiere Eugène Enriquez. Clausura escrita con algunos sujetos a quienes la palabra les fue interrumpida, clausura que produjo exclusión y que pronto fue impugnada desde dentro a través de variadas formas de contestación articuladas con voces que decidieron retornar progresivamente a las aulas por la vía de concursos de auxiliares de la docencia, vigentes bajo las condiciones de la nueva normativa.¹²⁵

Los procesos de transmisión y herencia generacional en el campo disciplinario, la estrategia de “formarse al lado de un maestro” probablemente continuaron connotadas con disconformidades no expuestas en espacios públicos y sostenidas de manera privada en las aulas. No obstante, interpretamos que en ese tiempo sufrió en grado superlativo la impronta reformista de creación intelectual, de salida del endogenismo institucional y de renovación pedagógica,

125 No contamos con los datos precisos de todos los reingresos, que se dan a partir de mediados de 1967. Alicia Carranza reingresó por concurso como JTP en Historia de la Educación y de la Pedagogía. Res. Nro. 158, 9 de junio de 1967. Libro de Res. Decanales, Folio 181 (Archivo FFyH, UNC). Marta Teobaldo reingresó por concurso como JTP de Pedagogía desde el 17 de mayo de 1967. Res. Nro. 171, 24 de mayo de 1967 (Archivo FFyH, UNC). Ambas profesoras fueron designadas para el Curso de Capacitación para el Ingreso 1969 en Introducción a las Ciencias de la Educación y Metodología del Aprendizaje, respectivamente. También se designaron como JTP a María A. Rius y Gloria Edelstein. Res. Decanal Nro. 521, 24 de diciembre de 1968. Libro de Res. Decanales, Folio 620 (Archivo FFyH, UNC).

aunque se continuara expresando la participación en espacios académicos a nivel nacional¹²⁶ o internacional¹²⁷ o en experiencias de encuentro con otras instituciones formadoras de pedagogos del país¹²⁸ –incluso pioneras en algunas áreas, como la Historia de la Educación–.¹²⁹

Algunos sujetos ubicados en posiciones críticas y muy signados por referentes externos –particularmente, por el grupo Pasado y Presente– partieron de la Universidad a través de caminos que ulteriormente redundaron en formaciones de alta relevancia académica y también, de acumulación de capital de prestigio en espacios internacionales.¹³⁰ Otros –como hemos visto– quedaron fuera de la institución y en el país, continuando en espacios privados, transitorios, no tan investidos de prestigio, un proceso formativo que se transformó en poco tiempo en la decisión construida como gesto colectivo del retorno a las aulas.

Fuera de la Facultad

En la nueva etapa inaugurada, una parte de los académicos de mayor jerarquía en las posiciones institucionales y varios ayudantes o jefes de trabajos prácticos comenzaban a buscar y encontrar algunos caminos de referencialidad que los unía en tanto sujetos institucionales, pero fuera del ámbito familiar y de contención del cual, coyunturalmente, habían dejado de ser herederos legítimos.

-
- 126 Res. Decanal Nro. 13, 3 de febrero de 1967. Libro de Res. Decanales, Folio 181. Autoriza a Lia Soria a participar en un Curso de Perfeccionamiento Docente en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, del Instituto Torcuato Di Tella, Bs. As., sobre Didáctica de la Escuela Primaria.
- 127 Res. Nro. 217, 21 de junio de 1967. Libro de Res. Decanales, Folios 246-247 (Archivo FFyH, UNC). Solicitud de aprobación al Rector de la participación del Dr. Juan C. Agulla, por invitación del Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Alemanas y el Rector Magnífico de la Universidad de Münster, en el “Segundo Colloquium Científico de Ultramar de las Universidades y Escuelas Científicas Superiores de Alemania Occidental”, con el trabajo ‘La estructura del poder y las élites del poder en América Latina’, Conferencias en Hamburgo y Colonia y participación en el “XXI Congreso Mundial del Institut International de Sociologie”, España.
- 128 Res. Decanal Nro. 84 del 8 de abril de 1968. Libro de Res. Decanales. Designa Prof. Fernando Martínez Paz y Juan Carlos Agulla, delegados a la III Reunión de Departamentos e Institutos de Universidades Nacionales de Ciencias de la Educación. Modificada por Res. Nro. 217, 6 de junio de 1968. Libro de Res. Decanales, Folio 248 (Archivo FFyH, UNC), que designa a María M. Andrés de Varela y Franco Murat (Tucumán). Esa reunión había sido prevista en San Luis a inicios de 1966 (28, 29 y 30 de abril), fueron designados en ese entonces María M. Andrés de Varela, María Saleme de Burnichon, Adelmo Montenegro, Lucía Garay (egresada) y Julio Roqué (estudiante) pero fue suspendida. Res. del HCD Nro. 19, 22 de marzo 1966. En Expte. Nro. 5799, Letra E, 1966.
- 129 Res. Decanal Nro. 156, 6 junio de 1967. Libro de Res. Decanales, Folio 178 (Archivo FFyH, UNC). Designa representantes de la Facultad en las reuniones preliminares de Historia de la Educación y Educación Comparada, Univ. Nacional de La Plata. María M. Andrés de Varela y Emiliano Endrek.
- 130 Res. Decanal Nro. 215, 21 de septiembre de 1966. Libro de Res. Decanales, Folios 230 y 231 (Archivo FFyH, UNC). Prórroga de la Beca para egresados otorgada por la Facultad a Héctor Schmucler, para culminación de análisis estructural de la obra de Jorge L. Borges, en la *École Pratique de Hautes Etudes*, bajo la dirección de Roland Barthes. Res. Decanal Nro. 46, 14 de marzo de 1967. Libro de Res. Decanales, Folio 52 (Archivo FFyH, UNC). Eleva aprobación de solicitud de licencia con goce de sueldo del Lic. Carlos S. Assadourian, cargo de Investigador del Instituto de Estudios Americanistas.

Entrevistador, Eduardo Remedi y entrevistada, María Saleme, evocan en México, DF aquel tiempo de estar en otro lugar:

E: "(...) Cesante en el sesenta y seis, sales hacia México como en el sesenta y ocho y en esos dos años de cesantía ¿qué es lo que haces?

M.S.: Menos de dos años. Anduve dando vueltas, no me acuerdo muy bien, daba clases, trabajaba mucho con los grupos que iban a mi casa aún yo cesante, de manera que esos años fueron más bien de búsqueda, de búsqueda de trabajo ¿de qué otra cosa?

E: Pero tú seguías vinculada con ese grupo.

M.S.: Seguía vinculada. En esos años Delia Etcheverri me propuso que hiciera algunos artículos para una enciclopedia. Algunos los hice yo y les di otros a ellos, a Justa (Ezpeleta), Azucena (Rodríguez de Roqué), Iván Roqué. De manera que ellos también hicieron artículos. Con ese motivo, con ese pretexto, nos encontrábamos. Ellos iban a casa y trabajábamos, yo veía cómo iban los artículos y esas cosas. Seguramente en eso se me fue el tiempo que han de haber sido menos de dos años, hasta que me vine".¹³¹

Susana Barco y Marta Teobaldo¹³² incursionaron también en esa tarea de definir, de dejar una impronta y enfoque, de proyectar en escrituras públicas con destino de difusión las palabras construidas en ámbitos privados de encuentro y metafóricamente "privado" –en el sentido de excluido– de la Facultad.

Los espacios de intimidad fueron compartidos por algunos como lugar de desgarrar profundo por la muerte de Ernesto "Ché" Guevara, imagen y símbolo sostén de creencias y referencia indudable para la gestación de aquel ideario juvenilista de proyección de un "hombre nuevo".¹³³ Fuera de la Universidad que conmemoraba esos veinte años de iniciación, en septiembre de 1967 esa muerte se inscribía para la historia de las nuevas generaciones como un símbolo que selló la radicalización de la vida política en el país,¹³⁴ a pesar del gobierno militar que comenzaba a mostrar algunos rasgos de deterioro en las proposiciones justificadas en el orden, la religión y las buenas costumbres.

No fueron muchos los espacios institucionalizados que operaran como lugares colectivos de actuación en este paréntesis universitario, aunque en cada caso se registran incorporaciones en instituciones de formación provinciales. En este sentido, la Revista Nivel Educativo¹³⁵ –publicación semanal destinada a maestros de escuela– sí constituyó un espacio privado de reunión –no principal– de varios pedagogos excluidos de la academia, a través de la cual propusieron alternativas para la intervención en las aulas de escuelas primarias y medias.¹³⁶

131 Saleme de Burnichon, 1997: 34, en *Decires*.

132 Entrevista a Marta Teobaldo, 15 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina; Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina. Ver Diccionario Omeba de Educación. Concepto de Didáctica. Archivo personal Susana Barco.

133 Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997; Conversación con María Saleme de Burnichon, 10 de febrero de 2000.

134 Eichelbaum, 1997: 16-22, en *Revista Política, Cultura y Sociedad en los '70*, Nro. 7.

135 En su comité de redacción participaron Susana Barco e Iván Roqué.

136 Alicia Carranza, Martha Casarini, Azucena Rodríguez de Roqué, Susana Barco, abordaron problemas como la producción de instrumentos de evaluación, el tratamiento de problemas de

En esta coyuntura, lo crítico no se escribía en tono político, sino antes, se trató del cuestionamiento de la escuela tradicional desde las nuevas perspectivas psicológicas, la escuela nueva, basado en el reconocimiento e interpretación de las diversas dimensiones de la práctica educativa.

El gesto normalista, de intervención y propositivo es patente en las múltiples ejemplificaciones y consignas para el aula que atraviesan las propuestas didácticas, con una expuesta preocupación por la escuela. También se expresa un indicio de mirada sociológica, que se apropiaba de los aprendizajes universitarios, para matizarlos con señas de otras elaboraciones construidas fuera de la academia.¹³⁷

“Iván” Roqué, que vimos ingresar a Pedagogía en aquella matrícula típicamente femenina, que llegaba a Filosofía como egresado del Colegio Nacional de Monserrat, sin hacer público su nombre,¹³⁸ auguraba en un espacio de la publicación denominado “Rincón Informal” un lugar de contestación a prácticas escolares dominantes, desde el humor sutil, sarcástico, que remite al tono Cortázar de *Historias de Cronopios y Famas* publicado en 1962.¹³⁹ Escuchado desde el presente, símbolo de inscripción de la palabra pedagógica crítica del autoritarismo en sus formas naturalizadas que se proyectó unos años después en las aulas universitarias, símbolo a la vez de apuestas de altísima entrega en la vida personal:

Rincón Informal. Qué es un Banco

“Si sorteamos el significado financiero de la palabra, coincidiremos todos en que el banco es un artefacto que sirve para sentarse y que está especialmente difundido en las plazas públicas y en las escuelas. Los bancos son casi siempre de madera (pesada y resistente) y generalmente pueden albergar a más de una persona. Los bancos pueden utilizarse para descansar o trabajar, o simplemente para permanecer sentados sin descansar ni trabajar. Este último, es el uso más común en las escuelas (...) Los niños del siglo XX, animados de un ciego instinto libertario, han declarado la guerra santa a los bancos. Aplican complicados mecanismos de palanca para atentar contra su sacra inmovilidad, o graban, a punta de arma blanca, profundas inscripciones en su superficie. Sólo la vigilancia estricta de las autoridades impedirá la total extinción de los bancos, cuyas sólidas ventajas están a la vista. Durante las clases los niños permanecen quietos y forzosamente alineados. Reconozco que con esto se disminuyen un poco las posibilidades de aprendizaje, pero, por suerte, los niños siguen viniendo con dos agujeritos en la

aprendizaje, la construcción de alternativas de enseñanza en las Ciencias Sociales basadas en los principios de la escuela activa, el valor del descubrimiento, la resolución de problemas, la experiencia y los contextos de aprendizaje que se aproximan a lo vivenciado en la infancia.

137 Barco, 1967: 3, 7, en *Nivel Educativo*, Nro. 4; Casarini, 1967: 4, 9, en *Nivel Educativo*, Nro. 4; Rodríguez de Roqué, 1967: 6, en *Nivel Educativo*, Nro. 7; Carranza de González, 1967: 6, en *Nivel Educativo*, Nro. 11; Ezpeleta, 1967: 4, en *Nivel Educativo*, Nro. 4.

138 Entrevista a Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México.

139 “Historia de Cronopios y de Famas”, según Mario Goloboff, podría ubicarse “...entre la ironía, el humor, las miradas filosóficas sobre la existencia, la gente, el mundo... juega con el sentimiento del absurdo, típico de una clase de humor imperante en la Argentina de los 50-60... Textos quizás livianos, a pesar del fuerte aspecto obsesivo, pero que, una vez leídos, se recuerdan para siempre, como las “Instrucciones para subir una escalera” o “Conducta en los velorios” (Goloboff, 1998: 131).

parte delantera de la cabeza (ojos) y otros dos en los costados (oídos), por donde moderadas dosis de conocimientos logran introducirse en su cerebro. “¡Pedagogos del mundo, no claudiquéis, Bulones o muerte!” ¿Habremos exagerado? Quizá... pero, por fortuna, muchos maestros ya se están plegando a las fuerzas infantiles en su lucha por la libertad, parecen darnos la razón. La didáctica actual es su bandera y no está lejano el día en que –presupuesto mediante–, los asientos individuales, cómodos y livianos, reemplacen los ajetreados bancos.

Iván Roqué, Rincón Informal, *Revista Nivel Educativo*, Nro. 4, 29 de mayo al 6 de junio de 1967, p. 10.

“*Pedagogos del mundo, no claudiquéis, Bulones o muerte...*”. Fragmento emblemático de aquello que en poco tiempo se justificó en nombre de las corrientes libertarias, de los movimientos anti escuela de Ivan Illich, de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, de la anti psiquiatría, de la mirada dialéctica y preocupada por los problemas sociales, recorriendo aulas paralelas para instaurarse desde 1969 en el “Galpón”,¹⁴⁰ el Pabellón Francia Anexo de la Facultad de Filosofía.

Desde el fragmento, el sentido cae en este juego de significantes en tono de ironía. También en este caso en tono de muerte por venir. “Iván” Roqué, dirigente nacional máximo de las Fuerzas Armadas Revolucionarias –FAR– y luego de la organización Montoneros, en acto de entrega de la vida por una causa revolucionaria, es asesinado por la última dictadura militar en 1978.¹⁴¹

Deslegitimación, contra-proposición y confrontación

Contra toda prohibición, el corte autoritario abrió una etapa de más clara, progresiva y expuesta definición de los académicos y estudiantes universitarios como actores políticos con fuerte impacto en los procesos institucionales. Muchos se sumaron a prácticas académicas que se justificaban en un compromiso con la transformación política, económica y social del país, aunque con divergentes imaginarios posibles de sociedad y de caminos para alcanzar esa transformación.

Si la orientación tradicional-clerical había reaparecido cuando Rogelio Nores Martínez fue nombrado por Onganía como Rector de la Universidad Nacional, ese rectorado llegó a ser “herido de muerte” con el “Cordobazo”, cerrándose con ello un proceso de restauración de los sectores pre-reformistas del ‘18 y abriéndose otro de signo opuesto.

140 Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999; Córdoba, Argentina. Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

141 La mayoría de los Pedagogos entrevistados referencian la figura de “Iván” Roqué. Es importante destacar el valor personal e historiográfico de la producción documental de María Inés Roqué, “Papá Iván”, México, D.F., 2000. Para mayores referencias acerca de la constitución de grupos guerrilleros en Argentina vinculados con el peronismo, ver Baschetti, 1988: 25-39. Señala que en los grupos iniciales de las FAR, los militantes de Buenos Aires y La Plata son peronistas y de Córdoba, marxistas. En él incluye a Julio “Lino” Roqué, procedente de los comandos “Santiago Pampillón” (p. 36).

Después de ese quiebre institucional, se fue produciendo un resquebrajamiento del Onganiato, al ritmo de la deslegitimación política y moral del orden autoritario con el Cordobazo en 1969 y en 1971 con el Viborazo.

Al compás de la radicalización progresiva de amplios y diferenciales sectores sociales –fundamentalmente, sectores obreros y de la juventud universitaria– y aún bajo condiciones iniciales de proscripción, Córdoba comenzó paulatinamente a recuperar su tradición contestataria y a ubicarse como foco de irradiación desde el interior del país de nuevas representaciones y prácticas políticas de resistencia abierta y acción directa contra la dictadura militar y la intervención de la universidad, tanto en las calles como en las aulas.

Como lo señalaba José Aricó, con el Cordobazo “relampagueó una cultura de resistencia”¹⁴² en el interior del país, para proyectarse en la memoria colectiva bajo la forma del “símbolo de la rebeldía y la utopía”.¹⁴³ Se caracterice como inicio o culminación de procesos, como revuelta espontánea o planificada, los analistas coinciden en que se trató de un proceso y momento clave que marcó la “descomposición del régimen de la Revolución Argentina”, momento de “...crisis de la dominación social traducida en un cuestionamiento generalizado a las autoridades constituidas en todos los ámbitos y organizaciones de la sociedad civil”.¹⁴⁴ Se trató de un movimiento donde se articularon “la protesta obrera con la rebelión popular bajo la forma de insurrección urbana”,¹⁴⁵ donde tuvieron un lugar también central y masivo, el estudiantado y amplios sectores intelectuales de la sociedad cordobesa.¹⁴⁶

En un marco de pluralidad de voces e imágenes divulgadas en la ciudad a través de producciones bibliográficas, la prensa y de la misma televisión universitaria local,¹⁴⁷ resonó la interpretación oficial de agitación “extremista”.¹⁴⁸ Sin embargo, desde un análisis sociológico e histórico, habría cierto consenso para sostener que los nuevos estratos juveniles pertenecientes a los sectores medios, con una historia antecedente de socialización política en su pasaje por el nivel medio del sistema educativo, ingresaron en la vida pública con ánimo de ruptura en relación con las paternidades político-culturales heredadas y deslegitimadas, ruptura ya prefigurada en los primeros sesentas como vimos a través de José Aricó y el Grupo Pasado y Presente.

Esas paternidades habían cabalgado en las divisiones peronismo-antiperonismo, como clivaje profundo de la sociedad argentina y fue respecto de

142 Aricó, 1989: 14, en *Plural*, Nro. 13.

143 Gordillo, 1999a: 41-45, en *Estafeta* 32. *Revista de producción y debate*, Nro. 1.

144 *Ibidem*, p. 41.

145 Gordillo, 1999b, en *Desarrollo Económico*, Nro. 155. Es interesante el análisis de la autora del lugar que ha ocupado el Cordobazo en la producción bibliográfica. Gordillo, 1994: 254-262, en *Estudios*, N° 4.

146 Crespo y Alzogaray, 1994: 81, en *Estudios*, Nro. 4.

147 Archivo periodístico de los Servicios de Radio-Difusión (SRT) de la Universidad Nacional de Córdoba, FFyH.

148 *Ibidem*, p. 83. Los autores refieren a las Declaraciones del Ministro del Interior, Guillermo Borda, del Gobernador de Córdoba, Carlos Caballero y del Rector de la Universidad, Rogelio Nores Martínez en los diarios *La Voz del Interior* y *Los Principios* en las semanas previas y posteriores al Cordobazo.

ellas que los jóvenes asumieron un lugar de “reparación moral”.¹⁴⁹ A fines de la década, emergieron como un “sujeto colectivo” que, “forjados en el proceso de modernización cultural”, representaron en el análisis de Juan Carlos Torre, “un fenómeno sociológico de alienación política” por “la magnitud del extrañamiento de las nuevas generaciones respecto de los valores e instituciones en que se habían formado”.

En proceso, fueron constructores de otras referencias, efecto complejo de su apropiación de producciones intelectuales vinculadas con el marxismo teórico, las prácticas políticas en agrupaciones de izquierda –dentro o fuera del peronismo– y del acto no menos enseñante de “cazar ideas al vuelo”¹⁵⁰ en la “polifonía del aire libre”¹⁵¹ dominante en la ciudad.

El ingreso de este núcleo generacional a la Facultad de Filosofía local, al ya espacio de las Ciencias de la Educación, se produjo prácticamente en simultaneidad con la decisión de retorno a las aulas por la vía de los concursos, de los profesores excluidos, decisión política orientada a disputar la definición del sentido de la vida académica desde posiciones alternativas.

De esta manera, sobre la finalización de la década, se encontraron en el espacio social universitario sujetos que, en términos de itinerarios socio-familiares, políticos, culturales y educativos, se inscribieron claramente en tres configuraciones generacionales con signos distintivos.

En la coyuntura, algunos sujetos institucionales mostraron claras señales de reposicionamiento y hasta ruptura con opciones de su propio pasado, atribuibles en parte a un encuentro original entre hilos y gestos conformados en los itinerarios biográficos, aperturas teóricas y las condiciones contextuales que interpelaban a la toma de posición en relación con nuevas apuestas e intereses académicos y político-sociales en juego. Así, la academia pedagógica comenzó a trazar un mapa diferente de posiciones, en relación con la que denominamos apuesta y creencia en un proyecto de crítica-política para la transmisión en el campo disciplinario, que establecía fuertes vasos comunicantes con otras disciplinas –dentro y fuera de la Facultad– y el contexto educativo y social.

No todos los académicos fundacionales compartieron esta coyuntura de la misma manera.

Adelmo Montenegro se había retirado de las aulas de la Facultad de Filosofía en 1968,¹⁵² para pasar a situarse como Director de la Escuela de Ciencias de la Información –de la cual elaborara su proyecto como lo hemos señalado ya– anudando la formación filosófica y la impronta política demócrata liberal con aquella vocación periodística que reenviaba a huellas muy tempranas

149 Torre, 1994: 20-24, en *Estudios*, Nro. 4.

150 Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.

151 El concepto de R. Barthes de teatro político polifónico en alusión al teatro griego, lugar de expresión del tiempo del mito y de la conciencia, espacio circular que daba lugar a la analogía, la comunidad de experiencias, entre el “fuera del espectáculo y el fuera del espectador”, la dimensión existencial del aire libre (Barthes, 1995: 81-84).

152 Adelmo Montenegro renunció a sus cargos en la Facultad para percibir los beneficios jubilatorios. Res. Decanal Nro. 535, 30 de diciembre de 1968. Libro de Res. Decanales, Folio 634 (Archivo FFyH, UNC).

de interés, en una institución altamente radicalizada y centro de difusión de impugnaciones.¹⁵³

María Saleme de Burnichon, en 1968, tras la exoneración, partió a México asumiendo en otro contexto nacional y académico –el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Xalapa–¹⁵⁴ propuestas de formación de grado y posgrado y también de acercamiento a las realidades de escuelas rurales y familias campesinas.¹⁵⁵ Retornó a Córdoba por un breve período en que su lugar de inscripción pedagógico-política fue la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC, coordinando el equipo pedagógico¹⁵⁶ que se incorporaba en la experiencia político-formativa del Taller Total, que proponía una profunda transformación de las concepciones dominantes en la Arquitectura desde un enfoque crítico e interdisciplinario así como de sus modos de enseñanza. Tras un año de continuidad de su tarea formativa en la investigación en México, regresó a Argentina, para insertarse en la experiencia de alfabetización durante el gobierno de Cámpora con grupos indígenas en la provincia de Salta.¹⁵⁷

Juan Carlos Agulla continuó en el espacio académico de la Sociología de la Educación, marcado siempre por la mirada empírica, de la construcción del prestigio académico y político-liberal. Para relevar sólo signos, estas perspectivas se expusieron en la publicación de un “Diagnóstico Social de una Crisis. Córdoba, mayo de 1969” –al mes de producido el Cordobazo–; en su inclusión durante un breve pero convulsivo período (1970), en el Consejo Académico de la Facultad –caja de resonancia de contestación estudiantil y escenario de una profunda crisis de poder–; y en los explícitos cuestionamientos en las aulas –también paralelas– al funcionalismo sociológico desde el marxismo.

María Margarita Andrés partió a Chile en tiempos del Gobierno de Salvador Allende para concluir sus estudios de Doctorado iniciados en la Facultad de Filosofía, encauzado con fuertes innovaciones conceptuales –teorías lingüísticas estructurales y marxismo no ortodoxo–¹⁵⁸ abordando el “primer movimiento estudiantil de América independiente y su líder, Francisco Bilbao”. Esta doble experiencia –teórica y política– habrían tallado sobre el gesto erudito la marca de una bifurcación en su posicionamiento político hasta enrolarse activamente en expresiones de izquierda en la Facultad, movilizadas fundamentalmente a

153 Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.

154 Sánchez García, R. “El Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. 1973-1993, *Gaceta*, 31 de agosto de 1993, Xal, Ver, México. Entrevista a Próspero Cabañas, 5 de febrero de 1997, Xalapa, Ver., México. Entrevista a Pedro Linares Fernández, 4 de febrero de 1997, Xalapa, Ver., México. Conversación con Gilberto Domínguez, 4 de febrero de 1997, Xalapa, Ver., México. Se destaca desde las entrevistas, la participación de María Saleme en la creación de ese Centro, un intenso trabajo formativo desde perspectivas críticas y una especial aproximación, a través de estudiantes a las experiencias escolares Freinet, sostenidas por Patricio Redondo. Un capítulo especial se dedica a este proceso en la *Tesis* de Maestría de Adela Coria (1998).

155 Saleme de Burnichon, 1997: 21, en *Decires*.

156 Se incorporaron en ese equipo las pedagogas Alicia Carranza, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Lucía Garay y la más recientemente graduada Lilians Fandiño.

157 Saleme de Burnichon, 1997: 22-23, en *Decires*. Entrevista Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000.

158 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Entre las lecturas más destacadas en relación con el análisis lingüístico estructural y marxiano no ortodoxo, alude a R. Barthes, A. Greimas, P. Bourdieu y J.C. Passeron, L. Althusser y la reinterpretación de Marta Harnecker, T. Adorno.

través del gremio docente universitario¹⁵⁹ y en tono de crítica-erudita, en los desarrollos epistemológicos y teóricos en las cátedras de Pedagogía e Historia de la Educación.

Fernando Martínez Paz, incorporado a la academia desde 1963, pasó a ocupar posiciones en el Consejo Académico y continuó en el proceso de formación con su particular marca reflexiva y católico-liberal, abriendo interrogantes sobre el rasgo pedagógico del derecho aplicado al mismo campo educativo. El ingreso de Emiliano Endrek, historiador que actuó tempranamente en el Instituto Americanista y como Secretario Técnico del Departamento de Historia, se observó en la cátedra de Historia de la Educación Argentina desde una perspectiva también liberal y clásica en el abordaje del objeto de estudio.

Se actualizó un tiempo en que las improntas formativas tempranamente aprendidas y reapropiadas a la luz de los aportes de diferentes perspectivas marxianas, se jugaron decididamente en tono de proyecto colectivo, en las aulas y en la gestión académica, encarnadas en las figuras de la generación heredera, que asumieron en la práctica una herencia.

Se trató de un hacer que en simultaneidad encaró las aristas de participación en la vida político-académica institucional, el plano de la transmisión disciplinaria y la realización de opciones singulares de los sujetos, producto de sus trayectorias.

Coyunturas biográficas de unos se establecieron como condiciones para otros. Si seguimos los recorridos de los académicos fundacionales sobre fines de la década que hemos expuesto, algunos espacios de transmisión quedaron transitoriamente vacíos y debieron ser ocupados. Contra la comprensión de los procesos de sustitución generacional en la vida académica como consecuencias naturales –por efecto de envejecimiento biológico, o institucional vía concursos de cátedra– entendemos que en este caso se trató claramente del efecto de marcas de lo político en las vidas de los sujetos y de las que se expresaron como apuestas personales principales.

Los lugares simbólicos de “maestros fundacionales” fueron resguardados por el juego complejo de los reconocimientos que vimos construirse en tiempos de formación, pero fundamentalmente por el acto de institución de una herencia, a través de la palabra autorizante de los formadores.

Así escuchamos las evocaciones de María Saleme y de María M. Andrés:

“...cuando yo volví en el ‘74 de México, que estaba Beato de autoridad en la Facultad resulta que las cátedras, inclusive en la que yo debí haber entrado, estaban ocupadas por toda esta gente joven. Vale decir que se aventuraron a hacerse cargo, me parecía muy bien. Ya estaban recibidas y estaban haciéndose cargo como ayudantes, jefes o adjuntos de cátedras...”¹⁶⁰

“En Chile integré un montón de cosas que después cuando volví a Córdoba el grupo que había quedado al frente de la cátedra de Pedagogía que era Marta Teobaldo, Justa Ezpeleta, Alicia no quedó más en Historia, Guillermo Villanueva...

159 Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

160 Saleme de Burnichon, 1997: 33-34, en *Decires*.

ellos también habían hecho digamos una incorporación impresionante de nueva bibliografía, de nuevos pensamientos, eso que estamos hablando del curriculum oculto... todos estaban más o menos elaborando todas estas ideas, entonces la cátedra de Pedagogía quedó más en las manos de mis alum..mis adjuntas...yo me quedé más con la de Historia... entonces ahí quedaron esos dos núcleos, creo yo los mejores titulados que había en Argentina en ese momento...”¹⁶¹

Las asignaturas vinculadas con el área Didáctica y Metodología de la Enseñanza fueron ocupadas por Susana Barco, Martha Casarini, Alcira Albertengo, Leonor Morante, Azucena Rodríguez, Gloria Edelstein.

En el despliegue teórico-práctico, la impronta normalista cedió a formas de intervención didáctica justificadas en una novedosa mixtura. Desde una perspectiva psicológica –diferencialmente en las cátedras y en debate,¹⁶² Piaget, Wallon, Vigostski, Luria, Leontiev, Lewin, Fraise fueron algunas de las referencias principales. Rasgos de experiencias escolanovistas fueron reapropiados como caminos múltiples de encuentro con el conocimiento –literarios, experienciales, dramáticos–. Una fuerte impronta dialéctico-marxista o justificaciones en la lectura de la Argentina como un país capitalista dependiente en lo económico y cultural, constituyeron fuentes de categorías explicativas de los problemas vinculados con el método de enseñanza y del lugar de la didáctica en el contexto de país que debía abrir su mirada a procesos de liberación política y social y a una apuesta por el anti-autoritarismo en las prácticas pedagógicas. Por sólo referenciar las producciones en su crítica a las concepciones científicas y asepticas de la didáctica, de la instrumentalidad al margen de los compromisos social y ético-políticos y de la necesaria tarea de su desmistificación y “desnudamiento”, sirven de fragmentos la escritura de “Antididáctica o nueva didáctica”¹⁶³ y “La Didáctica en el contexto de la cultura dependiente”¹⁶⁴ de Susana Barco y “El método: factor definitorio y unificador en la instrumentación didáctica”¹⁶⁵ de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. Para los primeros dos trabajos, son autores aludidos Aníbal Ponce, A. Alberti; G. Bini; L. Del Corno; G. Giannantoni; Tomás Vasconi; R. Bohoslavsky; Alumnos de Barbiana; M. Margulis; para el tercero, además de Bini y Del Corno, se deslizan en texto las connotaciones del tratamiento del método con el enfoque dialéctico proveniente de las lecturas

161 Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

162 Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México. Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México. Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.

163 Barco, 1973: 35-58, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Nro. 10. Es importante destacar el lugar que ocupó esta revista como ámbito específico de publicación nacional de pensamiento pedagógico crítico en el campo educativo en esos años, donde tuvieron un lugar producciones nacionales así como destacadas figuras de nivel internacional. Dirigida por Juan Carlos Tedesco, su comité editorial incluyó a graduados en educación de diferentes provincias del país. Destacamos la participación de graduados del interior, como Justa Ezpeleta y Marta Teobaldo (UNC), María Clotilde Yapur (Tucumán), Julia M. Silber (UN de La Plata), Nora Godoy (Salta) y de Buenos Aires, como Mirtha Antebi, Guillermo García, Nélida García, Roberto C. Gargiulo.

164 Barco, 1974. Archivo personal de Susana Barco.

165 Edelstein y Rodríguez, 1974: 21-33, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Nro. 12.

de Lucien Febvre y Mao Tse Tung –estructuralismo y marxismo–¹⁶⁶. En común, es expuesta la crítica concluyente a I. Nérici, K. Stocker, Luis Alves de Mattos, J. Schmieder, F. Larroyo, O. Ibarra Pérez, B. Bloom.

Desde aquel tiempo transicional y por efecto de marcas de intereses de los sujetos intervinientes y de los profundos cambios de tradiciones intelectuales en la época, en la Cátedra de Pedagogía se articularon perspectivas sociológicas marxianas –con fuerte impacto de Gramsci y las experiencias pedagógicas italianas que confrontaron con la pedagogía autoritaria y socialmente clasificatoria–, la perspectiva del pensamiento crítico y latinoamericano de Paulo Freire, el interaccionismo simbólico, las improntas desescolarizante y anti-autoritaria de la pedagogía institucional y reproductivista francesas, las teorías estructuralistas de la comunicación y la psicología que puso en cuestión las relaciones familiares y educativas autoritarias. Un claro signo de ello –también por citar producciones escritas y sólo en clave de síntesis– es el trabajo colectivo “Educación, ideología y control social”¹⁶⁷ de Justa Ezpeleta, Marta E. Teobaldo y Guillermo Villanueva, que se instaura crítico en relación con el Dewey de “Democracia y Educación”, poco tiempo antes referencia central, proponiendo un análisis complejo de la experiencia de los Estudiantes de Barbiana basado en la desnaturalización de los procesos de imposición desde las clases dominantes en modos sutiles de “filtración ideológica”, en la reivindicación de la subcultura campesina como clase subalterna y en la interrogación de las elecciones de las clases medias por sus procesos de internalización de la cultura de la educación como valor de cambio y ascenso social. Las cátedras de Pedagogía e Historia de la Educación se encontraban en interlocución permanente –tal vez por la investidura de titularidad en un mismo sujeto, Magalí Andrés, además de las afinidades señaladas– y entre los más jóvenes, Alicia Carranza sumaba su palabra a la de los colegas ya mencionados.

El Plan de Estudio –que ofrecía múltiples alternativas de cursos, cursillos, seminarios– no logra reflejar acabadamente el perfil de la formación transmitida por este grupo auto-referenciado en la pedagogía crítica de carácter social. Son nuevamente los programas de las asignaturas los que reflejan más ajustadamente esa perspectiva, de la misma manera que lo hacen las clases desgrabadas y editadas en la intención de no perder la palabra docente, las fichas de cátedra con traducciones de autores ingleses o franceses elaboradas por los profesores, o el despliegue con matices prácticos anti-autoritarios que adoptaban como gesto pedagógico el trabajo grupal, la contrastación de enfoques con el análisis de la realidad educativa y en algunos casos, haciendo del silencio en espera de la intervención de los estudiantes una práctica habitual.¹⁶⁸

No se trató de un proyecto institucional explícitamente formulado. Antes, en no pocas oportunidades se discutía en espacios de encuentro no sistemático, “cazando al vuelo” también las ideas, los matices de enfoques, las posibles discrepancias teóricas y políticas de fondo, que se reconvertían en un princi-

166 Entrevista a Gloria Edelstein, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México.

167 Ezpeleta, Teobaldo y Villanueva, 1970: 18-23, en *Los Libros*, Nro. 13.

168 Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.

pio de unificación con base en aquellos fuertes lazos de amistad contruidos tempranamente.

“Los de Pedagogía” –resonaba en las salas del Consejo Académico en crisis– o “el grupo de Pedagogía” en las representaciones de otros actores institucionales pertenecientes a diferentes disciplinas, constituyeron significantes con efecto metonímico, que aludían a un sector, no a todo el ámbito institucional. Ello se expresó en el proceso de definición de Dirección de Escuela que luego de ser invalidada, derivó en una experiencia de gestión colegiada.¹⁶⁹ Las diferencias fueron patentes entre algunos académicos de jerarquía institucional –Juan Carlos Agulla, Fernando Martínez Paz, Emiliano Endrek, Franco Murat– y el grupo conformado por las docentes incluidas en la más joven generación heredera, con acuerdo estudiantil.

Sin embargo, la auto-percepción de un grupo, reenvía a destejer el imaginario construido y a reconocer ciertas discrepancias no tan expuestas, que acercaban o alejaban según las adscripciones sub-disciplinarias, algunas teóricas o de énfasis temáticos pero también y fundamentalmente, según las inscripciones políticas. En este plano, la diferenciación interna tuvo que ver con el posicionamiento respecto del peronismo, aún sosteniéndose acuerdos más globales desde el común factor teórico-ideológico unificador de versiones de la genérica tradición y sensibilidad de izquierda. Así, varias pedagogas de esta generación, se sumaron a agrupaciones de la izquierda peronista –posición construida desde la perspectiva de Pasado y Presente¹⁷⁰ y tendencia que se observó en la intelectualidad en los ‘70 al revisar viejas renegaciones– y otras, mantuvieron sus vínculos con las tradiciones de izquierda pero desde versiones no-peronistas, no homogéneas y a veces en disputa.

Pero insistimos, cuando se trató de asumir posiciones de diferenciación respecto de quienes sostenían versiones académicas situadas en sentido amplio como perspectivas de “derecha” –incluyendo a varios liberales fundacionales en la Facultad– las divisiones internas se suturaban, construyéndose las solidaridades y la visión de grupo, que reenviaba, entre otras cuestiones, a los procesos de socialización temprana en la academia y a través de ella, en la vida política.

Desde este subsuelo ideológico compartido y con las connotaciones políticas del caso, constituyó un interés principal ocupar lugares en diversos espacios dentro y fuera de la Facultad. Entre los primeros, un ámbito curricular encarado entre cátedras para el abordaje de los problemas del sistema educativo como intento por superar la histórica impronta academicista –Seminario de Sistema

169 La expuesta preocupación por la falta de Dirección de la Escuela se había expresado en el mes de agosto. Nota al Sr. Decano de la Lic. Elsa Farina, Secretaria Técnica de la Esc. de Ciencias de la Educación, 30 de julio de 1970, Expte. 17589. Nota Lic. Elsa Farina, Expte. 20479 (Archivo FFyH, UNC). Los detalles de la discusión se encuentran en el Acta de Sesión de Consejo Académico, 8 de septiembre de 1970, Folios 8-12 (Archivo FFyH, UNC). Se trató de la única experiencia de esta naturaleza en la Facultad, en tanto en las restantes Escuelas, se definió una Dirección unipersonal tal como estaba regulado por la normativa institucional. Esa experiencia fue promovida por estudiantes y avalada por el núcleo de Profesores y Auxiliares más críticos en la institución. Expte. 18064-E-70 (Archivo FFyH, UNC).

170 Aricó, 1999: 54-57.

Educativo—,¹⁷¹ los cursos de capacitación u orientación para el ingreso de los estudiantes que sobrevivieron en la condición de acompañamiento tras la lucha estudiantil encauzada para eliminar el examen, el ya citado espacio de la gestión colegiada, la Asociación de docentes de la Facultad. Entre las incursiones en ámbitos externos, otras unidades académicas (el Taller Total de Arquitectura, cátedras en las Facultades de Medicina y Derecho), el gremio docente de maestros provinciales,¹⁷² el plan de alfabetización desarrollado durante el gobierno de Cámpora.

Las acciones colectivas también se expresaron en relación con el ámbito del Consejo Académico de la Facultad, que sin ser electivo, actuaba en la percepción de los protagonistas, a puerta cerradas, sin legitimidad. Pero aquí, antes que de propuestas realizativas, se trató de procesos de fuerte impugnación de la controvertida autoridad máxima, asistiéndose a las frecuentes “tomas del Pabellón Residencial”, expresión simbólica de la “toma” del lugar de la corte, del poder, del lugar que otrora había simbolizado “la luz y la armonía” en aquel iniciático proceso reformista de construcción de prestigio de la Facultad de Filosofía en la ciudad.

El campo académico fue variando sus principales intereses en juego. Progresivamente, se construyó como un espacio de expresión de apuestas encontradas. Lo que se puso en juego y en disputa en esta etapa, en nuestra interpretación, fue precisamente la versión legítima del “ser académico” –definitoria del campo institucional universitario– aunque se conservaran los criterios de acceso –los concursos, recuperados y probados con el reformismo– cada vez más matizados por impugnaciones ideológicas y políticas.¹⁷³

El modelo del intelectual comprometido ideológica y políticamente que se había ido gestando lentamente desde quienes se iniciaban en la vida académica durante los años '60, se actuaba ahora desde posiciones institucionales de jerarquía, en un marco cada vez más indiferenciado de límites entre la universidad y su contexto. Se oponía a aquellas ya viejas conquistas de construcción del prestigio académico por la vía de las certificaciones y la producción escrita y científica no necesariamente vinculada con los problemas de la realidad social; a la mirada de la sociedad como una red abstracta y a la impronta de la difusión cultural, rasgos y apuestas que vimos marcar algunas estrategias dominantes en los años de Universidad Reformista.

171 Entrevista a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997 y 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina. Documento “Seminario sobre Sistema Educativo”, Ficha Nro. 3, 1974. Archivo personal Marcela Sosa, estudiante en esos años. Son categorías centrales de análisis “institucionalización”, “legitimación”, “burocracia”, “instituido-instituyente”.

172 Son nombrados especialmente, Soledad García y Neolit Ceballos como referentes en ese ámbito. Entrevista a Susana Barco, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997; Monterrey, México. Entrevista a Gloria Edelstein; febrero de 1998, 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina. Entrevista a María M. Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.

173 Son varios los casos que podrían reconstruirse. El carácter de impugnación por “enemistad pública” sostenido por Frida Saal contra un miembro del tribunal que intervenía en el Concurso de la Cátedra de Psicología General, está connotada ideológica y políticamente. Expte. 19567-S-71. Acta de Sesión de Consejo Académico, 5 de mayo de 1971 (Archivo FFyH, UNC).

Tomar posición política fue el signo de la acción, que ponía en discusión precisamente la forma de producción de las políticas académicas y las políticas académicas mismas, en un marco de tajante división de posiciones.

Así escuchamos fragmentariamente parte de una denuncia penal encarada por el Secretario de la Facultad, Sr. Bottiglieri, profesor de la escuela de Historia, contra la figura del Sr. Decano, Lic. Angel Mirotti¹⁷⁴ –como hemos señalado, Psicólogo, ex Director de Ciencias de la Educación– en relación con las “tomas en la Facultad”:

“En una de esas tomas, en el mes de septiembre de 1970, poco después del aniversario de la muerte del estudiante Santiago Pampillón, participaron varios profesores de la Facultad, la mayoría de la Escuela de Ciencias de la Educación, que depende directamente del Sr. Decano. Yo me encontraba en mi despacho de Secretario y al encontrarme con el Profesor Iván Baigorria,¹⁷⁵ le pregunté: “Ud. se encuentra aquí en calidad de “tomante” o de “tomado”? Me contestó: “De tomante, por supuesto”. Entre los otros profesores “tomantes” se encontraban Marta Teobaldo de Bonaparte, Justa Ezpeleta, Villanueva, Guillermo Beato¹⁷⁶ (todos de Ciencias de la Educación, salvo Beato y Baigorria) y algunos otros también de Ciencias de la Educación que no recuerdo en este momento. Habló el estudiante Bernardo Rabinowicz¹⁷⁷ (el Decano, por supuesto, estaba presente atendiendo a los activistas) y después de las clásicas expresiones denigratorias del sistema capitalista, del imperialismo yanqui, de las autoridades nacionales, civiles, militares y universitarias (incluido el Decano de Filosofía) Rabinowicz y algunos otros activistas que hablaron reclamaron la expulsión de la Profesora Vera¹⁷⁸ y la libertad de una estudiante de Filosofía detenida por la policía (creo que de apellido Blanco), con motivo de los disturbios callejeros ocurridos durante el aniversario de Pampillón. El Profesor Beato, que también habló, se refirió exclusivamente a la libertad de la alumna detenida. El Decano prometió interesarse por dicha estudiante. El total de los que ocuparon la Facultad en esta ocasión, e incluso en las anteriores, no pasaría de 150 0 200 personas y la Facultad tiene aproximadamente tres mil alumnos. La gestión por la libertad de la estudiante detenida la realizó de inmediato el Sr. Decano, si mal no recuerdo cursando una nota al Director de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Abogado Rafael Vaggione. La fotocopia de la nota, atendiendo al reclamo de los “tomantes”, fue exhibida pegada en una de las paredes próximas al decanato. Entiendo que este hecho (el de la “toma” y sus consecuencias) salvo mejor opinión del órgano jurisdiccional competente, implica

174 Expte Nro. 18461, Letra F, 1970. Facultad de Filosofía, con motivo de la Resolución Decanal Nro. 309 del 23 de noviembre de 1970. Carácter “Reservado”. Proceso que concluye formalmente el 30 de abril de 1973, con la Resolución Decanal Nro. 63 (Archivo FFyH, UNC). Se trató de un complejo proceso, en el cual intervino el entonces Consejo Académico solicitando la renuncia del Sr. Decano, contra quien se estableció esta denuncia penal.

175 Prof. Adjunto de Antropología Cultural. Fue Secretario de la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

176 Como lo hemos puntualizado ya, Decano de la Facultad en el año 1973.

177 Dirigente estudiantil de la Corriente de Izquierda Universitaria (CIU).

178 El conflicto planteado con la profesora Vera de Flash de la carrera de Historia, Prof. Adjunta Interina de la Cátedra de Historia Contemporánea desde 1966, constituyó un caso entre otros de fuertes impugnaciones estudiantiles. Actas de Sesiones de Consejo Académico, 14 de octubre de 1970, 21 de octubre de 1970, 28 de octubre de 1970 (Archivo FFyH, UNC). Para Filosofía, un caso semejante fue el de Alberto Caturelli; en Psicología, Hermelinda Fogliatto; en Letras, Emilio Sosa López.

una violación al art. 10 de la ley 17245. Durante esta “toma” se encontraba en el recinto de la Facultad como “tomado” y no como “tomante” el Profesor Emilio Sosa López. Impedido de abandonar el edificio, pudo escapar por un pasillo semi oculto que conduce de la ante cocina (Primer Piso) a la Biblioteca (Planta Baja). Acompañado por el suscrito, y en medio de la oscuridad (serían aproximadamente las 21 hs.) el Prof. Sosa López¹⁷⁹ pudo saltar por una ventana de la Biblioteca y salir fuera del recinto de la Facultad, sin que los activistas lo obstaculizaran”.

Los vericuetos del texto de la denuncia y el proceso del que fue producto, exceden nuestra intención de exponer algunos fragmentos de la historia en esta etapa. Sirve sí para mostrar el tenor y una forma de expresión de las batallas institucionales en la época y cómo estudiantes y profesores de diferentes disciplinas se encontraron comprometidos y unificados en función de un gesto público de contestación contra la autoridad.

Ese encuentro sin embargo no debe hacer perder de vista la singularidad de las nuevas generaciones en relación con las anteriores, fundamentalmente en el plano de las tácticas que asumió el desconocimiento de la legitimidad de las autoridades establecidas.

La “juventud” de fines de los ‘60 –nueva configuración generacional– heterogénea pero en algunos casos, altamente politizada, habría encarnado la denominada por Torre “revuelta moral de los hijos de las clases medias”,¹⁸⁰ revuelta también política y teórica contra todo tipo de orden y autoridad. Las instituciones, sosteníamos, habían perdido credibilidad y con ello, se profundizaron los signos de desconfianza que separaban y reunían a los sujetos institucionales.

Algunos espacios académicos formales corrieron la suerte de prácticas inventivas, virulentas, desconcertantes para los criterios académicos admitidos aunque en ciertos sentidos, rituales, que llegan a nombrarse hoy con las características del “circo romano”.¹⁸¹ Prácticas de cuestionamiento estudiantil en el espacio público y abierto de los Pabellones de la Ciudad Universitaria, a profesores juzgados como expresiones de mediocridad académica, posicionamientos dogmáticos y conservadores, que impedían con sus abordajes la apropiación crítica de las ya predominantemente instauradas tradiciones crítico-marxianas.

En la Facultad en su conjunto, la deslegitimación académica se focalizó en algunos profesores declaradamente católicos de “derecha”, aunque también incluyó a académicos liberales, de amplia formación en sus propios campos disciplinarios que fue desconocida por efecto de las tajantes diferenciaciones político-ideológicas establecidas.

Al ritmo de la discusión de los problemas socio-políticos de las coyunturas –en los que se jugaron inscripciones claramente disyuntivas, como “reforma

179 Sosa López fue como lo hemos señalado Director de la Revista de la Facultad en tiempos reformistas. En la gestión del Dr. Guillermo Beato, se produjo una denuncia de los alumnos contra el profesor, por lo cual fue suspendido y se le instruyó un sumario, según consta en la Res. Decanal Nro. 141, 11 de julio de 1973, Libro de Res. Decanales, Folio 154 (Archivo FFyH, UNC). El cuestionamiento del profesor por parte de los estudiantes había tenido carácter público.

180 Torre, 1994: 23, en *Estudios* Nro. 4.

181 Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.

o revolución”, “posición nacional o posición internacional”-; al ritmo del cuestionamiento explícito de prácticas autoritarias y teóricamente acrílicas o inconsistentes, las asambleas estudiantiles se convirtieron en espacios que hoy podemos pensar con rasgos análogos a los académicos, pero sin jerarquías objetivas establecidas.

Quedaron atrás las reivindicaciones específicas sin vinculación con disputas políticas y la impronta reformista de participación en las instancias colegiadas de ejercicio de la autonomía. La autonomía académica de los estudiantes pasó a jugarse en espacios de despliegue, con calidad oratoria y erudición, de las obras de clásicos autorizados –Marx, Engels, Lenin, Trotsky, el Che Guevara, Althusser– que fueron referencias de las luchas argumentales, previamente apropiadas en ámbitos no institucionales también enseñantes –los grupos de estudio, las lecturas solitarias preparatorias de las contra-argumentaciones en las aulas–.

La denuncia penal¹⁸² continuaba registrando críticas a la gestión decanal tolerante de prácticas extendidas desde el lugar de la militancia estudiantil, que también se apropiaba del espacio de las paredes institucionales para inscribir más simbólicamente la contestación e irreverencia respecto de los cánones del prestigio académico dominante, en paralelo a la expresión de las adscripciones políticas e ideológicas. El denunciante destacaba...

“...Asambleas constantes, en las aulas y fuera de ellas, durante, antes y después del dictado de las clases. Las paredes de la Facultad, tanto externas como internas, pintadas con leyendas de la mayor virulencia subversiva tales como: “El poder nace del fusil”. Al lado de la puerta del Decanato: “Marx, Engels, Lenin”, en otra pared: “fuera el fascista tal”, etc, etc.” “lo que ha sucedido en la Facultad de Filosofía en el año 70 entra dentro del campo de lo tragi-cómico... El comienzo del pintado y embardunado con alquitrán y pintura al aceite de la Facultad comenzó en la primera “toma” en el mes de abril y duró hasta fines de diciembre... (cuando el blanqueo) las últimas tomas (eran periódicas, y no creo que nadie pueda precisar el número) y como no había ya espacio libre para pintar, llevaban una bolsa de cal, un balde de agua y una brocha. Blanqueaban ciertas leyendas puestas por ellos mismos pero que quizás ya habían sido superadas por el curso de la historia, y escribían nuevamente encima de ellas... las paredes de la Facultad de Filosofía se asemejan a los incunables medievales, ya que, si alguien se toma el trabajo de rasparlas, encontrará varias leyendas superpuestas”.¹⁸³

Hace también de contrapunto a la versión que se deriva de esta denuncia en la que se alude a la conversión del tiempo académico en tiempo político, el compromiso con el estudio crítico asumido por la militancia estudiantil y

182 En el '71, se seguía produciendo información desde instancias administrativas de la Universidad, acerca de la actividad estudiantil militante, como lo refleja el Expte. iniciado por el Intendente de la Ciudad Universitaria, que “Informa sobre Asambleas realizadas el 17 del corriente-adjunta panfletos”. Los “panfletos” correspondían a las organizaciones LAP-GRS. Expte. 105877, 1971, Notas recibidas no oficiales (Archivo FFyH, UNC). Línea de Acción Popular (LAP) y Grupos Revolucionarios Socialistas (GRS), fueron dos agrupaciones en las cuales se incluyeron en esos años estudiantes de Pedagogía de la nueva generación que consideramos. Entrevista a María Elena Stevan, 26 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina. Entrevista a Alfredo Furlán, 10 de enero de 1997, DF, México. Entrevista a Eduardo Remedi, 7 de enero de 1997, DF, México.

183 Expte Nro. 18461, Letra F, 1970. Facultad de Filosofía, con motivo de la Resolución Decanal Nro. 309 del 23 de noviembre de 1970. Carácter “Reservado”.

jóvenes más tangencialmente involucrados con esas experiencias, sostenido en el principio que “Como militante, había que ser buen estudiante”. Desde este lugar de valoración de lo académico fueron promotores de importantes experiencias de “Cátedras Paralelas” a las cátedras cuestionadas, fenómeno que se observó en Ciencias de la Educación promoviéndola respecto de la Cátedra de Agulla (Sociología de la Educación), y recorrió diferentes espacios de la Facultad, actuándose así otro principio de la Reforma Universitaria del ‘18.

Aún fragmentariamente, para acercar un anudamiento de la trama en el clima político-académico en la institución formadora, para muchos jóvenes que ingresaron a Pedagogía a fines de los ‘60, las más claras referencias institucionalizadas –aunque ciertamente con identificaciones heterogéneas– se encontraron en los académicos que asumieron la transmisión de las versiones crítico-políticas en la disciplina, que incluyó a sólo un formador de los cuatro fundacionales –María M. Andrés– como a los ya académicos de la primera generación de herederos, el grupo que asumió la concreción de un proyecto que rebasó el espíritu reformista de los años ‘60, aun formado bajo su impronta: Marta Teobaldo, Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Guillermo Villanueva, Susana Barco, Martha Casarini, Alcira Albertengo, Leonor Morante, Azucena Rodríguez, Gloria Edelstein, Tinti Besco, Elsa Farina, quienes fueron transmisores de gestos que se apropiaron en las aulas y en espacios de gestión institucional de compromiso con procesos de transformación académica a la vez que social.

Ya en este tiempo, se quebraba la unidad familiar iniciática que enmarcó la consolidación de los estudios pedagógicos, por múltiples razones; entre las más importantes, un objetivo crecimiento de la matrícula estudiantil y de la planta profesoral como razones teóricas e ideológicas que arremetían contra las autoridades admitidas, entre ellas, las propias familias, entre las cuales incluimos la institucional.

En un tiempo de polarizaciones generalizadas en la sociedad, se marcaron importantes y no siempre claramente justificadas diferencias con improntas y gestos, algunos otrora reconocidos y apropiados. Así, los primeros herederos del designio pedagógico asumieron procesos de transmisión a las nuevas generaciones estableciendo rupturas con algunas marcas constituyentes de sus propias herencias. Fueron transmisores de un gesto de interdicción a los procesos de reproducción mecánica de la transmisión: el gesto del quiebre de las asimetrías y las jerarquías académicas e institucionales y la creencia en la construcción de su contraparte, la horizontalidad, marcada sólo por las diferencias de recorridos experienciales.

Hijos de una generación, sus herederos, con singulares apropiaciones de los legados de los académicos fundacionales en un especial entramado de sus propias matrices con el clima cada vez más revulsivo y diferenciador de posiciones de época, hasta actualizar algunas rupturas en un proyecto institucional con altas inversiones personales y colectivas, se encontraron con sujetos de una nueva generación –Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Eduardo Leiva, Graciela López, Cecilia Ziperovich, Felisa Reisin, Silvia Radulovich, Adriana y Cristina Andreone, María Elena Stevan, Helena Waisman, Rida Cuesta, María Angélica

Moller, Cristina Negro, Gregorio Germán, Silvia Kravetz, Marcela Sosa, Nora Alterman, Nora Domínguez, por sólo nombrar algunos entrevistados¹⁸⁴ y sujetos por ellos referenciados– que, desde matrices donde lo político se configuró más tempranamente, asumieron de modo heterogéneo y aún con diferencias etarias y experienciales ese lugar socio-cultural de producción de una nueva subversión del orden. Subversión del orden que, en relación con las prácticas y valores establecidos, puede ser referenciado –como lo hace Juan Carlos Torre respecto de la figura de Perón–, como “un verdadero parricidio político”.¹⁸⁵

En tiempos de impugnaciones generalizadas a la autoridad y de fuertes procesos de faccionalización política –telaraña de adscripciones político-ideológicas– podría sostenerse en clave simbólica que las reapropiaciones profundizaron los mandatos familiares contestatarios, se explotó para los más jóvenes la institución universitaria como lugar privilegiado de constitución de identidades y encontraron nuevas referencias aunque con un marcado gesto e imaginario de autonomía intelectual.

La primera generación de herederos de la marca pedagógica se entregó al proyecto académico con sus múltiples expansiones, vivió la institución como “su” institución de vida, sustituyó las investiduras clásicas de la academia –las consagraciones de las credenciales– invirtiendo su interés en apuestas de intervención formativa y de transformación de instituciones y prácticas pedagógicas y así fue formadora de nuevos genuinos herederos, aunque desconfiados de las paternidades admitidas sin exposición a la crítica.

La memoria de esos más jóvenes protagonistas recupera a distancia muchos de los gestos otrora fuertemente cuestionados y aquellos más reconocidos. Como sujetos formados en el campo pedagógico también se proyectaron, una vez atravesado el doloroso exilio interno o externo y los encarcelamientos, en diversas instancias locales, nacionales o internacionales, en algunos casos, actuando el gesto inverso a las apuestas de las instituciones y más marcados por los caminos dominantes de la consagración académica. Sin embargo, la memoria también reconvierte procesos y sujetos y en no pocos casos, aquellos hilos tensados en las contradicciones y luchas institucionales que atravesaron los procesos formativos, recuperan la marca identitaria de los sujetos formados en la Córdoba poderosamente crítica, revulsiva, contestataria y vital de los ‘70.

Los procesos políticos nacionales fueron una condición sustantiva de esa marca identitaria. En efecto, las elecciones democráticas con la participación del peronismo en 1973 resultaron en el triunfo de Héctor J. Cámpora, quien asumió el 25 de mayo, con el decidido apoyo de la cada vez más amplia juventud peronista radicalizada. El proyecto político implicó para la Universidad la apertura de un proceso de retorno, que pareció saldar viejas heridas, cuando se estableció la reincorporación de todos los profesores expulsados de la Uni-

184 Entrevista a Alfredo Furlán, 10 de enero de 1997, DF, México. Entrevista a Eduardo Remedi, 7 de enero de 1997, DF, México. Entrevista colectiva a Marcela Sosa, Silvia Kravetz, Nora Alterman, 12 de agosto de 1999. Entrevista a Nora Domínguez, 8 de febrero de 2000. Entrevista a María Elena Stevan, 25 de noviembre de 1999. Entrevista a Silvia Radulovich, 24 de noviembre de 1999.

185 Torre, 1994: 17, en *Estudios* Nro. 4.

versidad desde 1955,¹⁸⁶ peronistas –de derecha y de izquierda– reformistas, marxistas,¹⁸⁷ incluyendo a quienes participarán en la delación y separación de estudiantes y profesores ocupando puestos de gestión desde 1975.¹⁸⁸

El 29 de mayo el nuevo presidente firmaba el Decreto 35 de intervención de las Universidades, con el propósito de ponerlas “al servicio del pueblo” en el marco del proyecto de liberación nacional, y su consecuente revisión de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza.¹⁸⁹ En ese marco, hacia inicios de 1974 se sancionaba, bajo el Ministerio del Dr. Jorge A. Taiana, la Ley 20654 –que venía a derogar la 17245/67– y que restituía a las entonces veintitrés universidades nacionales el cogobierno por medio de todos los claustros –reconociendo la representación de los no docentes– bajo la regulación de sus propios Estatutos, que determinarían la forma de elección de Rector y Vice-Rector; la periodicidad de la cátedra a través de concursos; la incompatibilidad del ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que fueran correlativas con el desempeño en funciones jerárquicas o de asesoramiento, remuneradas o no, al servicio de empresas multinacionales o extranjeras; e impulsaba una concepción que pretendía recuperar su función social y el vínculo de la Universidad con el pueblo y los “destinos” del país, para terminar con una universidad “cerrada e insular”.¹⁹⁰ Se redefinía de ese modo la idea de la autonomía universitaria, y una vez más, se ponía en evidencia su carácter histórico y contingente.¹⁹¹

Como sostuviera Taiana ante el Honorable Congreso de la Nación al presentar el Proyecto de Ley destinado a regir a las Universidades Nacionales el 12 de febrero de 1974, en apretado diagnóstico de la situación universitaria y del proyecto nacional en el que inscribían a las Universidades:

186 Resolución Rectoral Nro. 26 del 11 de junio de 1973 en función de la cual, en el marco de disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación y en el marco de la Ley 20508 sancionada el 26 y 27/5/73 y su Decreto reglamentario 1171/73 de Amnistía por delitos perpetrados por móviles políticos, sociales, gremiales o estudiantiles ejecutados hasta el 25/05/1973 (ver debate parlamentario en <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/adebates.htm>, Consultado el 2 de febrero de 2013), se reincorporó a todos los docentes cesantes por causas políticas y/o gremiales, comprendidos entre el 16 de septiembre de 1955 y el 25 de mayo de 1973.

187 A través del Delegado Interventor de la Facultad, Dr. Guillermo Beato, se produjeron las siguientes resoluciones para reincorporación: Res. Decanal Nro. 143, 5 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 157; Res. Decanal Nro. 165, 17 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 180; Res. Decanal Nro. 167, 18 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 182; Res. Decanal Nro. 168, 18 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 183; Res. Decanal Nro. 175, 20 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 190; Res. Decanal Nro. 186, 24 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 200; Res. Decanal Nro. 191, 25 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 205; Res. Decanal Nro. 192, 25 de julio de 1973, Libro de Res. Decanales, Folio 206; Res. Decanal Nro. 206, 27 de julio de 1973. Libro de Res. Decanales, Folio 219.

188 Carmelo Felauto, Res. Nro. 186 citada. Pasa a ser Decano Normalizador de la Facultad, acompañado por el Lic. Gabriel Pautasso, como Secretario de Supervisión Administrativa.

189 Friedemann, 2011: 1, en *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 12, Nro. 2; Dono Rubio y Lázari, 2011, en *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 13, Nro. 1.

190 Palabras pronunciadas por el Ministro de Cultura y Educación, Dr. Jorge A. Taiana, al poner en posesión de sus cargos a los Rectores Normalizadores de las Universidades Nacionales el 30 de marzo de 1974 (pp. 13-14).

191 Dono Rubio y Lázari, 2009, en III Congreso Nacional II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. “Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio? Ver Debate parlamentario en <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/adebates.htm> (consultado el 2 de febrero de 2013). Un interesante análisis de ese debate se encuentra en Friedemann, 2011, en *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 12, Nro. 2.

“A nadie escapa la trascendencia de la educación superior en el proceso de unidad, reconstrucción y liberación nacional emprendido por el Gobierno Popular. Es conocida igualmente la situación conflictiva existente en las casas de Altos Estudios; la vigencia de una legislación inapropiada y restrictiva, la carencia de participación en el gobierno de esas instituciones por parte de los diversos claustros que componen la comunidad universitaria; la falta de interrelación con el medio; y, finalmente, la inadecuada orientación y la obsolescencia de las estructuras y métodos del sistema de educación superior, en relación con los requerimientos políticos, culturales, sociales y económicos de la hora” (Taiana, 1974: 2).

Intimidación, exclusión, ausencia...

El imaginario de la transformación de la universidad –con la ampliación de las identidades políticas estudiantiles, la cátedra paralela, el ejercicio crítico en el gobierno universitario, entre otros– al ritmo de la lucha por la transformación revolucionaria de la sociedad –en sus distintas versiones– como interés político en juego, encontró un cierre definitivo a mediados de los ‘70 con la dictadura militar más cruenta que vivió la Argentina.

En Córdoba, esa clausura se anticipa a inicios de 1974 cuando son depuestos el gobernador Ricardo Obregón Cano y el vice-gobernador Hipólito Atilio López –ulteriormente asesinado–, en un movimiento encabezado por el jefe de la policía de la provincia, Antonio Navarro, conocido como el “Navarrazo”. Ese gobierno había recibido el apoyo de los sectores más radicalizados del peronismo y de los gremios y dirigentes sindicales más combativos, por lo cual los objetivos del “Navarrazo” eran claros: la depuración ideológica, la desmovilización política y el disciplinamiento social.¹⁹² A este siguieron tres intervenciones federales hasta el golpe de 1976, la de Duilio Brunello, Raúl Lacabanne y Raúl Bercovich Rodríguez. Fue en particular el gobierno del interventor federal Brigadier (Re) Raúl Lacabanne (07/09/74-19/09/75), el que impulsó y generalizó la política del miedo y el terror en la provincia, y como señala Servetto, retomando a Tcatch, fue “la expresión de la militarización de la política y la legitimación de la represión ilegal desde un gobierno constitucional”, el de María Estela Martínez de Perón.¹⁹³ Se anticipaba así la impunidad de los secuestros y asesinatos, que a nivel de la Universidad implicó la cesantía, exilio, desaparición y muerte de estudiantes y docentes, previos a 1976.

A nivel de las autoridades nacionales, luego de la muerte de Perón el 1 de julio de 1974, y con la Alianza Anticomunista Argentina –Triple A– actuando ya de modo sistemático, se produce un cambio sustantivo en el plano universitario: se sustituye al Dr. Taiana en el Ministerio de Cultura y Educación –quien era sostenido por sectores de la izquierda peronista ya que consideraban que continuaba el programa de renovación pedagógica de Cámpora– y en su reemplazo, asume la cartera educativa Oscar Ivanissevich¹⁹⁴ el 14 de agosto de 1974, quien

192 Servetto, Alicia, 2004: 5, en *Revista Estudios* Nro. 15.

193 *Ibidem*, p. 11.

194 Fue Ministro de Educación entre 1948 y 1950, durante el primer gobierno de Perón. Adscribe dentro del peronismo, a una visión extrema del nacionalismo católico. Ver caracterización del nacionalismo católico en Roitenburd, 1997.

se mantendrá en la misma por un año, hasta el 11 de agosto de 1975. Su objetivo explícito era “eliminar el desorden” en la Universidad y producir su depuración ideológica”, lo que da sentido a la denominación de “Misión Ivanisevich”.¹⁹⁵

El contrapunto con Taiana y el proyecto nacional y popular motor de su “Misión” es evidente. Sostiene Ivanisevich en discurso radial dirigido a la juventud:

“¿Es ésta la liberación que nos prometieron los pseudos dirigentes, que malograron los mejores días de nuestra juventud? ¿Es esta la liberación que traducida en hechos reales nos entrega a la tiranía de la izquierda que vive prisionera de un muro de Berlín, de una cortina de hierro, de una Siberia muy comfortable?” (Ivanisevich, 1974. Citado por Dono Rubio y Lázari...cit, 2011).

Las Universidades Nacionales fueron nuevamente intervenidas, y en Córdoba, durante la intervención de Lacabanne, la presidencia de la nación decretó que ante la renuncia de Luperi como Rector, fuera designado el Dr. Mario Víctor Menso.¹⁹⁶ Como en el conjunto de universidades nacionales, pasó a predominar de modo sistemático la persecución de docentes y estudiantes, se eliminó el gobierno tripartito, se restringió el ingreso y se persiguió la “infiltración marxista”.¹⁹⁷

Atravesados procesos de persecución y claramente intimidatorios en la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Escuela de Ciencias de la Educación, se materializaron masivas cesantías que profundizaron heridas sociales y personales. Sujetos de las tres generaciones debieron partir de la Universidad, de la ciudad, del país o debieron entregar años de su vida en prisión.¹⁹⁸ Las apuestas personales y colectivas fueron ciertamente diferenciales, aunque el proceso de vaciamiento generalizado que vivió la Universidad a partir de entonces marcó profundamente la sensibilidad de quienes debieron compulsivamente partir de las aulas y de quienes permanecieron en ellas.

Inició en la vida universitaria un amplio y prolongado proceso de marcaje de cuerpos y conciencias en función de un orden autoritario que selló con desapariciones, encarcelamientos y muerte su historia de imposición dictatorial. La reproducción institucional implicó el avance de procesos donde se quebraron simultáneamente –aunque con algunas fundamentales excepciones–¹⁹⁹ la autonomía intelectual y el abordaje de las más avanzadas producciones en el campo de la educación, en un espacio clivado por la ausencia de sujetos y de historia.

Con dolorosas resonancias, la Universidad postulaba por entonces

195 Izaguirre, 2009: 1-6.

196 www.unc.edu.ar. En <http://bicentenario.unc.edu.ar/galeria-de-fotos/galeria/menso%2017-12-74%20D.gif/view>, disponible foto de asunción. Fuente: Archivos de Canal 10 y 12 realizados por el CDA-Archivo Filmico - Dep. Cine y TV, Esc. de Artes, FFyH, UNC.

197 Ivanisevich, 1974; Dono Rubio y Lázari, 2011, en *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 13, Nro. 1.

198 Entre nuestros entrevistados, se alude a María Saleme de Burnichon, María M. Andrés, Marta Teobaldo, Martha Casarini, Azucena Rodríguez, Justa Ezpeleta, Delia Spila, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi (exilio externo), Alicia Carranza, Gloria Edelstein, Alcira Albertengo, Elsa Farina, María E. Stevan, Nora Domínguez, Nora Alterman, Marcela Sosa, Silvia Kravetz, más tarde (1976) Juan Carlos Agulla (exilio interno), Susana Barco (encarcelamiento).

199 Se hace referencia a sujetos que permanecieron en las aulas –entre quienes hemos entrevistado, Ana María Brígido, Fernando Martínez Paz, Gladys Ambroggio– que constituyeron un lugar de apertura en un marco institucional totalmente cerrado a la palabra.

“Que la libertad de cátedra en el marco de este desarrollo autónomo, debe ser entendida como el derecho de profesar y enseñar los resultados de la investigación científica y del propio pensamiento. En cambio, y en salvaguardia de la misma libertad académica de profesores y alumnos, la Universidad debe impedir la penetración y excluir la acción de aquellas ideologías que la niegan y atentan contra el bien común de la nación”.²⁰⁰

Es preciso en esta instancia no eludir mi personal formación en este tercer tiempo de ausencia, el período más oscuro y trágico de la historia del país y de la historia de la academia. El relato, escrito actuando un genuino deseo reconstructivo en clave historiográfica, tal vez encuentre un sentido más profundo en un acto político de producción de memoria, sobre aquellos gestos que no pudieron inscribirse en la conformación de la palabra pedagógica de muchos jóvenes, una nueva generación, hoy adultos entre 55 y 65 años, durante aproximadamente 10 años.

Escribir esta historia con múltiples fragmentos, acto de conocimiento y acto de recuperación de memoria, acto desde el presente de los sujetos que escribimos cotidianamente una historia por venir. Con Michel De Certeau,

“...la función específica de la escritura no es contraria, sino diferente y complementaria a la función de una práctica. Esta función puede precisarse bajo dos aspectos. Por una parte, en el sentido etnológico y cuasi religioso del término, la escritura desempeña el papel de rito de entierro; ella exorciza a la muerte al introducirla en el discurso. Por otra parte, la escritura tiene una función simbolizadora; permite a una sociedad situarse en un lugar al darse en el lenguaje un pasado, abriendo así al presente un espacio: “marcar” un pasado es darle su lugar al muerto, pero también redistribuir el espacio de los posibles, determinar negativamente lo que queda por hacer, y por consiguiente utilizar la narratividad que entierra a los muertos como medio de fijar un lugar a los vivos”.²⁰¹

Fueron muchas las voces que contribuyeron a entretener en esta versión, un particular entramado de sujetos, institución, procesos político-académicos y disciplina. Pero son muchas también las voces ausentes en esta historia.

Entre ellas, suenan aún ecos.... suena el eco simbólico de los innumerables quiebras institucionales como de las apuestas máximas por las creencias, que marcaron a muchos hombres y mujeres, jóvenes y viejos durante veinte años de realizaciones de la Pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba: “*Pedagogos del mundo, no claudiquéis, bulones o muerte...*”.

200 Misión y Fines de la Universidad. Cumpliendo con la patria, Córdoba, octubre de 1976. Impreso en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

201 De Certeau, 1993: 116-117.



En *Los Libros*, Año 3, Nro. 23, noviembre de 1971.

FUENTES

Fuentes Primarias

DOCUMENTOS OFICIALES

PUBLICACIONES OFICIALES DE LA NACIÓN

Ministerio de Cultura y Educación, 1974a, *Espíritu y normas de aplicación de la Ley Universitaria*. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Buenos Aires. Palabras del Ministro de Cultura y Educación, Dr. Jorge Taiana. Disponible en [<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90566/EL000051.pdf?sequence=1>]. Consultado el 6 de enero de 2013.

Ministerio de Cultura y Educación, 1974b, *Discurso pronunciado por el Sr ministro de Cultura y Educación Dr. Oscar Ivnissevich a la juventud argentina y en especial a la juventud estudiantil transmitido por la cadena de radio y televisión el día domingo 22 de septiembre de 1974 a las 12 hs.* Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Buenos Aires. Disponible en [<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/95316>]. Consultado el 6 de enero de 2013.

DECRETOS Y LEYES NACIONALES

Ley 16912. Universidades Nacionales: Gobierno Provisional de las Universidades Nacionales. Sancionada y promulgada, 29 de julio de 1966. Publicada en el Boletín Oficial, 1 de agosto de 1966.

Buenos Aires. Datos de sanción y publicación en [<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=46586>]. Consultado el 6 de enero de 2013. Disponible en ADLA, Tomo XXVI-B, 1966, pp. 781 y 782.

Ley 17245. Universidades Nacionales: Ley Orgánica. Sancionada y promulgada, 21 de abril de 1967. Publicada en el Boletín Oficial, 25 de abril de 1967. Buenos Aires. Datos de sanción y publicación en [<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/verVinculos.do?modo=1&id=189246>]. Consultado el 6 de enero de 2013. Disponible en ADLA, Tomo XXVII-A, 1967, pp. 188-191.

Ley 17604. Régimen Legal de las Universidades Privadas. Sancionada el 29 de diciembre de 1967. Publicada en el Boletín Oficial, 11 de enero de 1968. Texto completo disponible en [<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=23743>]. Consultado el 6 de enero de 2013.

Ley 17148. Universidades Nacionales: Atribuciones de las asambleas universitarias. Sancionada y promulgada, 24 de enero de 1967. Publicada en el Boletín Oficial, 3 de febrero de 1967.

Ley 20508. Amnistía por Delitos políticos, sociales, gremiales y estudiantiles. Sancionada y promulgada, 27 de mayo de 1973. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de mayo de 1973. Buenos Aires. Debate en [<http://www1.hcdn.gov.ar/dependen>

- cias/dip/adebates.htm]. Consultado el 2 de febrero de 2013.
- Ley 20654. Universidades Nacionales: Ley Orgánica.* Sancionada y promulgada, 14 de marzo de 1974. Publicada en el Boletín Oficial, 1 de abril de 1974. Buenos Aires. Debate en [http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/adebates.htm]. Datos de sanción y publicación en [http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/ver-Norma.do?id=195302]. Consultado el 2 de febrero de 2013.
- DOCUMENTOS PROVINCIA DE CÓRDOBA**
- Ministerio de Gobierno, 1941, Proyecto de creación de la Escuela Normal Superior e Instituto Pedagógico, Ministerio de Gobierno, Córdoba.
- Ministerio de Gobierno, 1943, Escuela Normal Superior e Instituto Pedagógico. Programas, Ministerio de Gobierno, Córdoba.
- OTROS DOCUMENTOS OFICIALES**
- CONADE, 1968, *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social. Situación presente y necesidades futuras*, Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo, Buenos Aires. Tomo I, Serie C, Nro. 73, agosto.
- Ministerio de Cultura y Educación, 1969, Consejo de Rectores de Universidades Nacionales, Política Universitaria Nacional, Buenos Aires, noviembre.
- Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública, 1941, Proyecto de Creación de la Escuela Normal Superior e Instituto Pedagógico, Córdoba.
- Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública, 1943, Escuela Normal Superior, Instituto Pedagógico, *Programas*, Córdoba.
- Publicaciones oficiales de la Universidad Nacional de Córdoba
- Archivo Central y Área Operativa Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC
- Actas de Sesiones del Honorable Consejo Directivo-Consejo Académico, 1962-1963; 1970-1973.
- Documentos institucionales impresos, 1946-1974.
- Expedientes, 1960-1973.
- Legajos docentes (curriculum vitae), 1956-1970.
- Listado de temas tratados en Sesiones del Honorable Consejo Directivo, 1963-1966.
- Notas enviadas y recibidas y Actas Asambleas Departamentales Departamentos de Pedagogía y Psicología, 1958-1965.
- Notas enviadas y recibidas (no oficiales), 1967-1975.
- Notas Rectorales recibidas, 1958-1960.
- Resoluciones Decanales, 1955-1959; 1962; 1966-1969; 1973.
- Resoluciones Rectorales, 1955-1974 (en Archivo FFyH)
- Archivo del Sector Alumnos. Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC
- Legajos de alumnos ingresantes, 1959-1960.
- Libro de registro académico de alumnos, 1956-1963.
- Secretaría Técnica y Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC
- Programas de Asignaturas, 1956-1974.
- Planes de Estudio, 1956-1978
- XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. FFyH en su 50 Aniversario: Campo pedagógico, Prácticas Profesionales y Políticas Educativas". Homenaje a María Saleme de Burnichon, 15, 16 y 17 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina.
- Departamento de Estadística y de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Universidad Nacional de Córdoba, 1957, *Ciudad Universitaria*, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Universidad Nacional de Córdoba, 1958a, *Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba*, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Universidad Nacional de Córdoba, 1958b, *Creación del Instituto Pedagógico "Sail Alejandro Taborda"*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Pedagogía, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Universidad Nacional de Córdoba, 1960, *La Ciudad Universitaria*, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Nacional de Córdoba. 1970, *Estudiantes y Recursos Humanos en la Universidad Nacional de Córdoba*, Dirección de Planeamiento, Córdoba.

Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento, 1971, *Los graduados de la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba.

Universidad Nacional de Córdoba, 1976, *Misión y Fines de la Universidad. Cumpliendo con la patria*, Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

DOCUMENTOS NO OFICIALES

Archivo personal Adelmo Montenegro (programas de asignatura, cartas, registros periodísticos –diarios locales Córdoba, La Voz del Interior, Los Principios, El País, Meridiano 1933-1965–; comunicación epistolar; notas de clases). Gentileza Lic. Ana Foglino.

Archivo personal Azucena Rodríguez (Revista Nivel Educativo).

Archivo personal estudiantes de la época (revistas, programas de asignaturas, textos de cátedras editados).

Archivo personal Gloria Edelstein (Revistas de Ciencias de la Educación).

Archivo personal Lidia Fernández (ponencias a eventos, producciones textuales).

Archivo personal Susana Barco de Surghi (notas periodísticas, ponencias a eventos, producciones textuales publicadas y no publicadas, documentos de circulación interna, clases desgrabadas, documentación legal).

Biblioteca “José María Aricó”, Biblioteca Mayor de la Universidad Nacional de Córdoba (Revista Pasado y Presente).

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Periódicos locales. Hemeroteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba y Biblioteca Mayor de la Universidad Nacional de Córdoba

La Voz del Interior, Ciudad de Córdoba, 1955 (junio-julio); 1958 (septiembre-octubre); 1962 (marzo-julio); 1966 (junio-diciembre); 1967 (enero-febrero); 1968 (marzo-junio).

Los Principios, Ciudad de Córdoba, 1962 (marzo-julio); 1966 (junio-diciembre); 1967 (enero-febrero).

PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS DE LA ÉPOCA CITADAS

Revista Aula Vallejo, Instituto Nuevo Mundo. Nro 1, 1º semestre de 1961, Dirección General de Publicidad, Córdoba.

Revista de Humanidades, 1958, Facultad de Filosofía y Humanidades, “Antecedentes de la creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades”, Nro. 1, marzo.

Revista de Humanidades, 1962, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, “Bibliografía completa de los escritos de Rodolfo Mondolfo”. En “Homenaje a Rodolfo Mondolfo”, enero, Córdoba.

Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, 1960, “La Educación en la Sociedad de Masas”, Segunda serie, Año I, Nros. 4-5, septiembre-diciembre.

Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, 1973, “Índice de la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba 1914-1970”, Dirección de Publicaciones, Córdoba.

Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. *Creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, 25 de septiembre de 1946, Nro. 1.

PUBLICACIONES EDUCATIVAS, POLÍTICAS Y CULTURALES DE LA ÉPOCA

Revista de Ciencias de la Educación, Año II, Nro. 6, noviembre de 1971, Buenos Aires.

Revista de Ciencias de la Educación, Año III, Nro. 8, agosto de 1972, Buenos Aires.

Revista de Ciencias de la Educación, Año III, Nro. 9, mayo de 1973, Buenos Aires.

Revista de Ciencias de la Educación, Año III, Nro. 10, octubre de 1973, Buenos Aires.

Revista de Ciencias de la Educación, Año IV, Nro. 11, abril de 1974, Buenos Aires.

Revista de Ciencias de la Educación, Año IV, Nro. 12, septiembre de 1974, Buenos Aires.

Revista Argentina de Educación, Nro. 13 y 14, agosto de 1975, Buenos Aires.

- Revista Nivel Educacional*, Córdoba, 1967.
- Revista Los Libros. Para una crítica política de la cultura*, Año 2, Nro. 13, noviembre de 1970.
- Revista Los Libros. Para una crítica política de la cultura*, Año 3, Nro. 23, noviembre de 1971, Buenos Aires.
- Revista Los Libros. Para una crítica política de la cultura*, Nro. 25, marzo de 1972, Buenos Aires.
- Pasado y Presente. Revista trimestral de ideología y cultura*, Año I, Nro. 1, abril-junio, 1963. Córdoba.
- Pasado y Presente. Revista trimestral de ideología y cultura*, Año I, Nro. 4, enero-marzo, 1964. Córdoba.

FUENTES TESTIMONIALES

ORALES

ENTREVISTAS REALIZADAS POR EL AUTOR

- Entrevista a Alcira Albertengo, 15 de agosto de 1997, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Alfredo Furlán, 11 de enero de 1997, DF, México.
- Entrevistas a Alicia Carranza, 20 de marzo de 1997; 18 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Ana María Brigido, 16 octubre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Ana Mohaded, 17 de agosto de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Azucena Rodríguez, 15 y 16 de enero de 1997, DF, México.
- Entrevista a Delia Spila, 15 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Elsa Farina, 19 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Eduardo Remedi, 7 de enero 1997, DF, México.
- Entrevista a Fernando Martínez Paz, 10 de octubre de 1999, Córdoba, Argentina. (sin registro audiograbado).
- Conversación con Gilberto Domínguez, 4 de febrero de 1997, Xalapa, Veracruz, México.
- Entrevista a Gladys Ambroggio, 30 de septiembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Gloria Edelstein, 28 de febrero de 1998; 15 de agosto de 2000, Córdoba, Argentina.

- Entrevista a Juan Carlos Agulla, 20 de septiembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.
- Entrevista a Justa Ezpeleta, 20 de enero de 1997, DF, México.
- Entrevista a Horacio Crespo, julio de 1997, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Lidia Fernández, 21 de septiembre de 1999.
- Entrevista a Lucía Garay, 4 de septiembre de 2000, Córdoba, Argentina.
- Conversaciones con María E. Saleme de Burnichon, 15 de noviembre de 1996, 4 de mayo de 1997, 13 de octubre de 1999 y 10 de febrero de 2000, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a María Elena Stevan, 25 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a María M. Andrés, 20 de septiembre y 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina.
- Entrevista colectiva a Marcela Sosa, Silvia Kravetz, Nora Alterman, 12 de agosto 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Martha Casarini, 22, 23 y 24 de enero de 1997, Monterrey, México.
- Entrevista a Marta Teobaldo, 15 de mayo de 1997, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Nora Domínguez, 29 de diciembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Pedro Linares Fernández, 4 de febrero de 1997, Xalapa, Veracruz, México.
- Entrevista a Próspero Cabañas, 5 de febrero de 1997, Xalapa, Veracruz, México.
- Entrevista a Silvia Radulovich, 24 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Entrevista a Susana Barco de Surghi, 23 de noviembre de 1999, Córdoba, Argentina.
- Comunicación epistolar con Ana María Foglino (nieta de Adelmo Montenegro). Córdoba-México, marzo de 2000.

FUENTES TESTIMONIALES ESCRITAS

AUTOBIOGRAFÍAS

- Agulla, Juan Carlos, 1997, *Tiempos de Cambio. Testimonio de un sociólogo argentino*, Editorial Belgrano, Buenos Aires.
- Montenegro, Adelmo, 1990, *Esbozo Autobiográfico de una vocación educadora*, Mimeo, Córdoba, marzo.

FUENTES AUDIO-VISUALES

FOTOGRAFÍCAS

FOTOS DE SERGIO KOGAN

Libros de registro académico de estudiantes de Pedagogía, Filosofía, Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Archivo Central, 2001.

Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba. Patrimonio Cultural de la Humanidad. Córdoba, Argentina, 2001.

Iglesia de la Compañía de Jesús. Patrimonio Cultural de la Humanidad. Córdoba, Argentina, 2001.

Pabellón Residencial, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina, 2001.

Pabellón Francia, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina, 2001.

FOTOS SELECCIONADAS DE DIVERSAS FUENTES

Académicos de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba. 1960. Fotografía Archivo personal Adelmo Montenegro.

Planos superpuestos del diseño jesuítico de la Universidad y la Iglesia de la Compañía de Jesús (Manzana de las Luces)

y del plano de la Ciudad Universitaria (Campus). Portada de Universidad Nacional de Córdoba, 1960, *La Ciudad Universitaria*, Dirección General de Publicidad, UNC, Córdoba.

Fichas de matriculación de estudiantes de Pedagogía, ingreso a la carrera "Pedagogía y Psicopedagogía, 1959. Archivo Facultad de Filosofía y Humanidades. Sector estudiantes.

El asesinato de Santiago Pampillón, Diario Córdoba. En *Revista Política, Cultura y Sociedad en los '70*, Año 1, Nro. 2.

Aula Facultad de Arquitectura, Ernesto Che Guevara, Presidente Honorario. En portada de la *Revista Los Libros. Para una crítica política de la cultura*, Año 3, Nro. 23, noviembre de 1971. Bs. As.

EDICIÓN FOTOGRÁFICA INFORMATIZADA: Pablo Guidi y Jerónimo Guidi.

TELEVISIVAS

Material informativo. 1967-1975. Archivo Filmico Canal 10-Centro de Documentación del Departamento de Cine y TV, UNC. Departamento de Cine y TV de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

AUDIOGRABACIONES

Municipalidad de Córdoba, 1997, "Córdoba dicha, Crónicas de Daniel Salzano".

Fuentes Secundarias

BIBLIOGRAFÍA

Agulla, Juan Carlos, 1996, *Ideologías políticas y ciencias sociales. La experiencia del pensamiento social argentino (1955-1995)*, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Buenos Aires.

Agulla, Juan Carlos, 1968, *Eclipse de una aristocracia. Una investigación sobre las élites dirigentes de la ciudad de Córdoba*, Editorial Libera, Córdoba.

Alderete, Ana (comp.), 2012, *El Manifiesto Liminar. Legado y debates contemporáneos*, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Anzorena, Oscar, 1987, *Tiempo de violencia y utopía (1966-1976)*, Editorial Contrapunto, Buenos Aires.

Arcondo, Anibal, 1995, *La población de Córdoba en 1813. Publicación Homenaje a la memoria del profesor Ceferino Garzón Maceda*, Facultad de Ciencias Económi-

- cas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Aricó, José María, 1999, *Entrevistas 1974-1991*. Presentación y Edición: Horacio Crespo, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Avanzini, Guy, 1987, *La Pedagogía en el Siglo XX*, Editorial Narcea, Madrid.
- Barco, Susana, 1974, "La didáctica en el contexto de la cultura dependiente". Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica, Universidad Nacional de Salta, abril (Mimeo).
- Barrancos, Dora, 1999, "Moral sexual, sexualidad y mujeres en el período de entre-guerras". En Devoto, Fernando y Madero, Marta (dir.). *Historia de la Vida Privada en Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*, Editorial Taurus, Buenos Aires.
- Barthes, Roland, 1995, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Editorial Paidós, Barcelona.
- Baschetti, Roberto, 1988, *Documentos de la Resistencia Peronista. 1955-1970*, Editorial Punto Sur, Buenos Aires.
- Bernstein, Basil, 1997, *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV, Editorial Morata, Madrid.
- Bischoff, Efraín U., 1995, *Historia de Córdoba*, Editorial Plus Ultra, Buenos Aires.
- Bonasso, Miguel, 1997, *El presidente que no fue. Los archivos ocultos del peronismo*, Editorial Planeta, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, 1999, "El campo científico". En *Intelectuales, política y poder*, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, 1996, *Cosas dichas*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre, 1995, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre, 1991a, *El sentido práctico*, Editorial Taurus, Madrid.
- Bourdieu, Pierre, 1991b, *La distinción*, Editorial Taurus, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre, 1984, *Homo Academicus*, Minuit, París.
- Bourdieu, Pierre, 1975, *El oficio de sociólogo*, Editorial Siglo XXI, Madrid.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis. J., 2005, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, 1993, *Los estudiantes y la cultura*, Editorial Labor, Buenos Aires.
- Brennan, James. P., 1996, *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Brunner, José Joaquín, 1988, *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, FLACSO, Chile.
- Brunner, José Joaquín, 1987, *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM-SEP, México.
- Brunner, José J. y Flisfisch, A., 1983, *Los intelectuales y las instituciones de cultura*, FLACSO, Santiago de Chile.
- Buenaventura Delgado (coord.), (1994), *Historia de la Educación en España y América, 1789-1973*. Vol. 3, Fundación Santa María-Morata, Madrid.
- Burke, Peter et al., 1993, *Formas de hacer historia*, Editorial Alianza, Madrid.
- Cano, Daniel, 1985, *La educación superior en la Argentina*, FLACSO, Buenos Aires.
- Carli, Sandra, 1997, "Infancia, psicoanálisis y crisis de generación. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación, 1955-1983". En Puiggrós, Adriana et al., *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, Tomo VIII.
- Caruso, Marcelo y Fairstein, G. "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino". En Puiggrós, Adriana et al., 1997, *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, Tomo VIII.
- Cavarozzi, Marcelo, 1983, *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Ceballos, Carlos, 1985, *Los estudiantes universitarios y la política. 1955-1970*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Chartier, Roger, 1996, *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*, Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Chartier, Roger, 1995, *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución francesa*, Editorial Gedisa, Barcelona.

- Chartier, Roger, 1992a, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Chartier, Roger, 1992b, *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ciria, Alberto, 1983, *Política y Cultura Popular: la Argentina peronista 1946-1955*, Editorial De La Flor, Buenos Aires.
- Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio, 1983, *La Reforma Universitaria*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Coria, Adela, 2013, "Entre golpes (1955-1976). Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas". En Gordillo, Mónica y Valdemarca, Laura (coords.), *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Coria, Adela, 2006, "Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975". En Landesmann, Monique (coord.), *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Editorial Juan Pablos, México.
- Coria, Adela, 2004, "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". En Remedi Allione, Eduardo (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, Editorial Plaza y Valdés, México.
- Cornaz, Laurent, 1998, *La escritura o lo trágico de la transmisión. Esbozo para una historia de la letra*, Ecole lacanienne de psychanalyse, México.
- Crespo, Horacio, 1999, "Identidades, diferencias, divergencias. Córdoba como "ciudad de frontera". Ensayo acerca de una singularidad histórica". En Altamirano, Carlos (comp.), *La Argentina en el Siglo XX*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- Crouzet, Maurice, 1963, *Historia general de las civilizaciones*, Editorial Destino, Barcelona.
- Davini, María Cristina, 1998, *El curriculum de formación del magisterio. Planes de Estudio y Programas de Enseñanza*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Delich, Francisco, 1974, *Crisis y protesta social*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- de Miguel, Adriana, 1999, "Hegemonía y clausura del discurso normalista". En Ascolani, Adrián (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Ediciones del Arca, Rosario.
- De Riz, Liliana, 2000, *Historia Argentina. La política en suspenso. 1966-1976*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- De Certeau, Michel, 1996, *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, Editorial Universidad Iberoamericana, México.
- De Certeau, 1995, *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*, Universidad Iberoamericana, ITESO, México.
- De Certeau, 1993, *La escritura de la historia*, Editorial Universidad Iberoamericana, México.
- De Certeau, Michel, Giard, Luce, Mayol, Pierre, 1999, *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*, Universidad Iberoamericana, México.
- Devoto, Fernando y Madero, Marta (dirs.), 1999, *Historia de la vida privada en la Argentina*, 3 tomos, Editorial Taurus, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Angel, 1985, *Didáctica y Curriculum*, Editorial Nuevomar, México.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Duby, George, 1988, *Diálogo sobre la historia. Conversaciones con Guy Lardreau*, Editorial Alianza, Madrid.
- Duby, George, 1985, *Guillermo el mariscal*, Editorial Alianza, Madrid.
- Dumont, Louis, 1988, "El individuo y las culturas". En Todorov, Tvetzan, *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Editorial Júcar, Madrid.
- Eichelbaum de Babini, Ana María, 1991, *Sociología de la educación*, Editorial Ateneo, Buenos Aires.
- Enriquez, Eugène, 1993, "El trabajo de la muerte en las instituciones". En Kaës, René et al. *La institución y las instituciones*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Ferreira, J., 1971, "Mitos familiares", en Bate-son y otros, *Interacción familiar*, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

- Ferrero, Roberto, 2009, *Historia Crítica del Movimiento Estudiantil de Córdoba*, Tomo III, Alción Editora, Córdoba.
- Ferrero, Roberto, 2005, *Historia Crítica del Movimiento Estudiantil de Córdoba*, Tomo II, (1943-1955), Alción Editora, Córdoba.
- Ferrero, Roberto, 1999, *Historia Crítica del Movimiento Estudiantil de Córdoba*. Tomo I (1918-1943), Alción Editora, Córdoba.
- Fitó, José Luis, 1997, "Para una historia del Psicoanálisis en Córdoba", *Psicoanálisis en el Siglo*, Ciclo de Conferencias y Debates, Córdoba.
- Foucault, Michel, 1996, *Hermenéutica del sujeto*, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- Foucault, Michel, 1993, *Las palabras y las cosas*, Editorial Siglo XXI, México.
- Foucault, Michel, 1983, *El orden del discurso*, Editorial Tusquets, Barcelona.
- Freud, Sigmund, 1980, *Totem y Tabú*. En *Obras Completas*. Vol. 13. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund, 1979, "La Novela familiar de los neuróticos" (1909). En *Obras Completas*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Vol. 9.
- Freud, Sigmund, 1978, "Lecciones introductorias al Psicoanálisis" (1916). En *Obras Completas*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, Trad. López Ballesteros, Tomo VI.
- Freud, Sigmund, 1973, "Sobre la psicología del colegial" (1914). En *Obras Completas*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, Trad. López Ballesteros, Tomo II.
- Freud, Sigmund, 1908, "The relations of the poet to day dreaming, *Collected Papers*, T. IV..
- Furlán, Alfredo, 1992. "El campo pedagógico". En *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. Nro. 5, Universidad de Colima, Colima.
- Furlán, Alfredo, 1989, "El campo de la intervención pedagógica". En *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, Editorial Dilema, México.
- Gerber, Daniel, 1990, "La pedagogía o el amor del maestro. (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)". En Bicecci Gálvez, Ducoing Watty y Escudero Cabezdut (comps.), *Psicoanálisis y educación*, FFyL, U.N.A.M. México.
- Ginzburg, Carlo, 1994, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Editorial Muchniz, Barcelona.
- Goloboff, Mario, 1998, *Julio Cortázar. La biografía*, Editorial Seix Barral, Buenos Aires.
- Gordillo, Mónica, 1996, *Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo*, Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Gorelik, A., 1999, "Buenos Aires y el país: figuraciones de una fractura". En Altamirano, Carlos (comp.), *La Argentina en el Siglo XX*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- Gutiérrez, Alicia, 1995, *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Universidad Nacional de Misiones-Universidad Nacional de Córdoba, Misiones.
- Henales, Lidia y del Solar, Josefina, 1993, *Mujer y Política: participación y exclusión (1955-1966)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Hurtado, Gustavo, 1990, *Estudiantes, Reforma y Revolución. Proyección y límites del movimiento estudiantil reformista 1918-1966*, Editorial Cartago, Buenos Aires.
- Izaguirre, Inés, 2009, *Universidad y terrorismo de Estado: La UBA y la Misión Ivanissevich*. Disponible en [<http://webiigg.socials.uba.ar/cxconflictosocial/publicaciones/la.uba-la.mision.ivanissevich.pdf>].
- James, Daniel, 1990, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Kaës, Renè, 1996, *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Kaës, Renè, 1993, *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Kozicki, Enrique A., 1982, "Discurso jurídico y discurso psicoanalítico. El derecho como texto sin sujeto". En Legendre, Pierre et. al, *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*. Editorial Hachette, Buenos Aires.

- Laing, Ronald D., 1972, *El cuestionamiento de la familia*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Larroyo, Francisco, 1982, *Historia General de la Pedagogía*, Editorial Porrúa, México. (19ª edición).
- Le Goff, Jacques, 1996, *Los intelectuales en la Edad Media*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Le Goff, Jacques, 1965, *Los intelectuales en la edad media*, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Legendre, Pierre, 1996, *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*, Editorial Siglo XXI, México.
- Lewis, Oscar, 1982, *Los hijos de Sánchez*, Editorial Grijalbo, México (1ª ed. en español, FCE, 1964).
- Luzuriaga, Lorenzo, 1973, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires. (11ª ed. 1951).
- Luzuriaga, Lorenzo, 1960, "Didáctica". En *Diccionario de Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Martínez Paz, Fernando, 1980, *El sistema educativo nacional*, Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Manonni, Maud, 1980, *La teoría como ficción. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*, Editorial Crítica-Grijalbo, Barcelona.
- Marrou, Henri I., 1963, *Historia de la educación en la antigüedad*, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Mazzeo, Miguel (comp.), 1999, *Cooke, de vuelta (El gran descartado de la historia argentina)*, Editorial La Rosa Blindada, Buenos Aires.
- Mondolfo, Rodolfo, 1989, "Sócrates: la ignorancia y el examen". En *Breve historia del pensamiento antiguo*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Mondolfo, Rodolfo, 1962, *El materialismo histórico. Bolchevismo y Dictadura*, Ediciones Nuevas, Buenos Aires.
- Monsivais, Carlos, 2000, *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- Montenegro, Adelmo, 1990, *Esbozo autobiográfico de una vocación educadora*, Mimeo, Córdoba.
- Montenegro, Adelmo, 1984, *Saúl Taborda*, Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Cultura, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.
- Montenegro, Adelmo, 1966, *La Escuela de Ciencias de la Información. Formación universitaria del periodismo profesional*, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección General de Publicaciones, Córdoba.
- Montenegro, Adelmo, 1963, *Juan Mantovani. Filósofo de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Montenegro, Adelmo, 1956, *La educación en su historia*, Imprenta de la Universidad, Córdoba.
- Moreno, José Luis, 1991, "La cuestión regional sobre la inmigración masiva en la Argentina: algunos problemas de conceptualización en torno a la migración italiana meridional". *Primeras Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, Narvaja Editor, Córdoba.
- Nordio, Raúl et al., s/f, *Población de la Provincia de Córdoba*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. (Mimeo).
- O'Donnell, Guillermo, 1996, *El Estado Burocrático Autoritario. Triunfo, Derrotas, Crisis*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Ollier, María Matilde, 1998, *La creencia y la pasión. Privado, Público y Político en la izquierda revolucionaria*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- Orquera, Fabiola (ed. y coord.), 2010, *Ese ardiente Jardín de la República. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán, 1880-1975*, Alción Editora, Córdoba.
- Perez Lindo, Augusto, 1985, *Universidad, Política y Sociedad*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Perón, Eva, 1987, *Mi Mensaje, Ni fieles ni rebeldes. Una sola clase*. Ediciones Del Mundo, Buenos Aires.
- Perrot, Michelle, 1997, *Mujeres en la ciudad*. Editorial Andrés Bello, Chile.
- Perrot, Michelle, 1992, "Haciendo historia: las mujeres en Francia". En Ramos Escandón, Carmen (comp.), *Género e Historia*, Editorial Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Pineau, Pablo, 1997, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*.

- Una visión posible*, FLACSO, Colección Educación y Sociedad, Buenos Aires.
- Popkewitz, Tomás (comp.), 1994, *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Editorial Pomares-Corredor, Barcelona.
- Portantiero, Juan Carlos, 1978, *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938). El proceso de la Reforma Universitaria*, Siglo XXI, México.
- Pró, Diego F., 1967, *Rodolfo Mondolfo*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana et al., 1997, *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana, 1996, *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista al menemismo*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana, 1988, "Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-74". En Puiggrós, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, GV Editores, México.
- Querrien, Anne, 1994, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Editorial La Piqueta, Madrid.
- Remedi, Eduardo, 2008, *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, Editorial Casa Juan Pablos-Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Remedi, Eduardo, 2004, "La institución: un entrecruzamiento de textos". En Remedi Allione, Eduardo (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, Editorial Plaza y Valdés, México.
- Remedi, Eduardo et al., 1990, "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer docente". En Bicecci Gálvez, Ducoing Watty y Escudero Cabezdut (comp.), *Psicoanálisis y educación*, FFyL, UNAM, México.
- Remedi, Eduardo y Ezpeleta, Justa, 1997, "El oficio de la memoria. Fragmentos de una entrevista a María Saleme". En Saleme de Burnichon, María Esther, *Decires*, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor, Córdoba.
- Rettaroli, José María (dir.), 1997, *Los barrios pueblos de la ciudad de Córdoba*. Editorial Eudecor, Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba - Municipalidad de Córdoba, Córdoba.
- Ricoeur, Paul, 1999, *Freud: una interpretación de la cultura*, Editorial Siglo XXI, México (1era ed. 1965).
- Ricoeur, Paul, 1998, *Tiempo y narración. I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Editorial Siglo XXI, México.
- Ricoeur, Paul, 1997, *Ideología y utopía*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ricoeur, Paul, 1995, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Editorial Siglo XXI, México.
- Roca, Deodoro, "Sobre la Reforma Universitaria". *El País*, Córdoba, 14 de junio de 1931, en (1968) *El drama social de la Universidad*, Editorial Universitaria de Córdoba, Córdoba.
- Roitenburd, Silvia, 1997, "Entre Córdoba y la Nación: Una identidad excluyente para el control de las transgresiones". En Puiggrós, Adriana. et. al., *Historia de la Educación Argentina VII, La educación en las provincias (1945-1985)*, Vol. VII, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Romero, Luis Alberto, 1994, *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rugiu, Santoni, 1996, *Nostalgia del maestro artesano*, Colección Problemas Educativos de México, México.
- Sánchez Martínez, Eduardo, 2002, La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Editorial IESALC-UNESCO. Disponible en [<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/1398275.pdf>]. Consultado el 20 de diciembre de 2012.
- Schannaper, Dominique, 1988, "Modernidad y aculturaciones de los trabajadores emigrantes". En Todorov, Tvetzan, *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Editorial Júcar, Madrid.
- Sigal, Silvia, 1991, *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Editorial Punto Sur, Buenos Aires.

- Simón, Marcel, 1961, *Las sectas judías en tiempos de Jesús*, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Southwell, Miriam, 1997, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)". En Puiggrós, Adriana et. al., *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, Tomo VIII.
- Taborda, Saúl, 1956, *La Psicología y la Pedagogía*. Instituto de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Taborda, Saúl, 1951, *Investigaciones Pedagógicas*. Ateneo Filosófico de Córdoba, Córdoba. Vol. I, Tomo I.
- Tarcus, Horacio, 1996, *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*, Editorial El Cielo por Asalto, Buenos Aires.
- Tcatch, César, 1991, *Sabatinismo y Peronismo. Partidos Políticos en Córdoba 1943-1955*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Terán, Oscar, 1993, *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*, Editorial El Cielo por Asalto, Buenos Aires.
- Trímboli, Javier (entrevistas), 1998, *La izquierda en la Argentina*, Editorial Manantial, Buenos Aires.
- van der Horst, Claudia, 1999, "La Escuela Normal. Una Institución para el orden". En Ascolani, Adrián (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Ediciones del Arca, Rosario.
- Veyne, Paul, 1984, "La historia conceptualizante". En Le Goff, Jacques y Nora, Pierre (Dir.). *Hacer la historia. Nuevos Problemas*. Vol. I. Editorial Laia, Barcelona.
- Veyne, Paul, 1972, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Editorial Fragua, Madrid.
- Wallach Scott, Joan, 1992, "El problema de la invisibilidad". En Ramos Escandón, Carmen (comp.), *Género e Historia*, Editorial Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Walter, Richard J., 1968, *Student Politics in Argentina. The University Reform and its effects, 1918-1964*. Basic Books. Inc. Publishers, New York-London
- ARTÍCULOS DE REVISTAS
- Aguiar, Liliana, 1994, "El radicalismo y la reforma universitaria. ¿Orígenes de las clases medias en Córdoba?", *Anuario Centro de Estudios Avanzados, Partidos Políticos y Relaciones Internacionales*, CEA, Córdoba.
- Aricó, José María, 1989, "Tradición y modernidad en la cultura cordobesa", *Plural 13 ¿Existe un fenómeno Córdoba?* Año IV, Nro. 13, marzo, Buenos Aires. pp. 10-11.
- Aricó, José María, 1964, "Examen de conciencia", *Pasado y Presente*, Nro. 4, enero-marzo, Córdoba.
- Aricó, José María, 1963, *Pasado y Presente*, Revista trimestral de Ideología y Cultura Año 1, Nro. 1, abril-junio, Córdoba.
- Barco, Susana, 1973, "Antididáctica o nueva didáctica?", *Revista de Ciencias de la Educación*, Año III, Nro. 10, octubre, Buenos Aires.
- Barco, Susana, 1967, "Formulación de Cuestionarios y Problemas", *Nivel Educativo*, Año 1, Nro. 4, junio, Córdoba.
- Bulgueroni, Raúl, 1970, "Córdoba y su arquitectura", *Summa. Revista de Arquitectura. Tecnología y Diseño*. Nro. 30, octubre. pp. 29-35.
- Camilloni, Alicia, 1991, "Alternativas para el régimen académico". Ponencia presentada al II Seminario Internacional sobre Administración Universitaria, *Iglú*, octubre, Brasil.
- Casarini, Martha, 1967, "Cómo Encarar la Formulación de Problemas", *Nivel Educativo*, Año 1, Nro. 4, junio, Córdoba.
- Carranza de González, Alicia, 1967, "Problemas del Lenguaje", *Nivel Educativo*, Año 1, Nro. 11, agosto, Córdoba.
- Cooke, John William, 1974, "La falsa cultura popular", 3 de enero de 1955, *Cuadernos de Crisis* Nro. 5, Editorial De Frente, Buenos Aires.
- Crespo, Horacio, Alzogaray, Dardo, 1994, "Los estudiantes del mayo cordobés". *Revista Estudios*. Nro. 4, julio-diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Dono Rubio, Sofía y Lázzari, Mariana, 2011, "La universidad de Buenos Aires en la trama del discurso peronista. De la euforia a la desazón (1973-1976). En *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 13, Nro.

- 1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ene./Jun.
- Dono Rubio, Sofía y Lázzari, Mariana, 2009, "Autonomía universitaria: El devenir de una idea fundante. Un estudio comparado de la universidad (1973-1983)". En III Congreso Nacional II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio? Disponible en [www.saece.org.ar/docs/congreso3/Donorubio.doc]. Consultado el 2 de febrero de 2013.
- Eichelbaum, Carlos, 1997, "Peronismo Revolucionario. El Che era uno de los nuestros", *Revista Política, Cultura y Sociedad en los '70*, Año 1, Nro. 7, septiembre, Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena, 1974, "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación*, Año IV, Nro. 12. Buenos Aires.
- Ezpeleta, Justa, 1967, "Bibliografiando. Elkin, F. El niño y la sociedad. Paidós, 1964." *Nivel Educativo*, Año 1, Nro. 4, mayo-junio. Córdoba.
- Ezpeleta, Justa, Teobaldo, Marta, y Villanueva, Guillermo, 1970, "Carta a una profesora. Educación, ideología y control social", *Los libros*. Año 2, Nro. 13, noviembre. Ediciones Galerna, Buenos Aires.
- Frédéric de Coninck y Francis Godard, 1989, "L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité", *Revue française de sociologie*, XXXI. Disponible en [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1078]. Consultado el 31 de enero de 2012.
- Friedemann, Sergio, 2011, "Liberación o dependencia" en el debate parlamentario de la "Ley Taiana". Un acercamiento al enfoque etnográfico para el estudio de la cuestión universitaria en el pasado reciente". En *Anuario de Historia de la Educación*. Vol. 12, Nro. 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, julio/diciembre. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-2772011000200001&script=sci_arttext]. Consultado el 31 de enero de 2012.
- Garzón Maceda, Lucio, 1994, "Cordobazo: algunos mitos y leyendas". *Estudios*, Nro. 4, julio-diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Gordillo, Mónica, 1999a, "Paso, paso, paso, se viene el cordobazo. Mayo del '69 y los usos de la memoria", *Estafeta 32. Revista de producción y debate*, Nro. 1, junio-septiembre, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.
- Gordillo, Mónica, 1999b, "Movimientos sociales e identidades colectivas: repensando el ciclo de protesta obrera cordobés de 1969-1971", *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, Nro. 155, Vol. 39, octubre-diciembre, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires.
- Gordillo, Mónica, 1994, "El Cordobazo" en la producción bibliográfica". *Estudios*, Nro. 4, diciembre de 1994, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Izaguirre, Inés, 2009, *Universidad y terrorismo de Estado: La UBA y la Misión Ivanisevich*. Disponible en <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/publicaciones/la.uba-la.mision.ivanisevich.pdf>.
- Montenegro, Adelmo, 1947, "Saúl Taborda y el ideal formativo argentino". *Apartado de la Revista Sustancia*. Nro. 18, Tucumán.
- Neiburg, Federico, 1999, "Politicización y Universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina", *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, Nro. 3, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Rodríguez de Roqué, Azucena, 1967, "Individualización y Socialización de la Enseñanza", *Nivel Educativo*, Año 1, Nro. 7, Córdoba.
- Saleme de Burnichon, María Esther, 1997, "El oficio de la memoria. Fragmentos de una entrevista a María Saleme", *Decires*, febrero-marzo, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor, Córdoba.
- Schriewer, Jürgen, 1991, "La construcción de la Pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación",

Monográfico, *Revista de Educación* Nro. 296, MEC, Madrid.

- Servetto, Alicia, 2004, "Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne", *Revista Estudios* Nro. 15. Disponible en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/servetto.pdf>. Consultado el 20 de diciembre de 2012.
- Suárez, Daniel, 1995, "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio", *Revista del IICE*, Año IV, Nro. 7, Miño y Dávila editores-UBA, Buenos Aires.
- Tcacht, César, 1999, "Policía y sacristía en una ciudad de enclave (Córdoba 1962-63)", *Estudios* Nro. 11-12, enero-diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Tcacht, César, 1994, "Partidos y pactos políticos en la Córdoba Libertadora (1955-1958)", *Estudios*, Nro. 3, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Torre, Juan Carlos, 1994, Intervención en "Mesa Redonda: ¿Qué queda del Cordobazo?", *Estudios*, Nro. 4, julio-diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Vieira Méndez, L., s/f, "Los estudios del magisterio", *Separata de la Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Tercera Epoca, Año III, Nro. 1.
- Wittrock, Bjorn, 1991, "Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación", *Revista de Educación*, Nro. 296.

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

- Brígido de Sánchez, Ana María y Ambroggio, Gladys, 1984, *El rendimiento académico en la Escuela de Ciencias de la Educación 1969-1981*, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba (Mimeo).
- Edelstein, Gloria, Carranza, Alicia, Alterman, Nora, Coria, Adela, Kravetz, Silvia, Sosa, Marcela, 1992, *El campo profesional del graduado en Ciencias de la Educación. Problemas relativos a su proceso de constitución*. Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Ciencia y Técnica, Córdoba (Mimeo).

TESIS

- Coria, Adela, 2001, "Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966". *Tesis Doctoral*. DIE, CINVESTAV, IPN, México. Disponible en Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Coria, Adela, 1998, "Gestos y escenas. Procesos de institucionalización de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba". *Tesis de Maestría*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Coria, Adela, 1995, "El Lugar del Pedagogo en Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, *Tesis de Licenciatura*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Carlino, Florencia, 1997, "El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA", *Tesis de Maestría*, FLACSO, Buenos Aires.
- Granja Castro, Josefina, 1996, "Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación", *Tesis Doctoral*. Universidad Iberoamericana, México.
- Landesmann Miklos, M. (1997). "Identites Academiques et generation". Les cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), *Tesis Doctoral*, Université de Paris X, Nanterre, Francia.
- Remedi Allione, Eduardo, 1997, "Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977", *Tesis Doctoral*. CINVESTAV, DIE, México.
- Rockwell, Elsie, 1996, "Hacer Escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala, 1910-1940", *Tesis Doctoral*, CINVESTAV, DIE, México.
- Vanella, Liliana, 2010, "El exilio europeo en la Universidad Nacional de Tucumán en las décadas de 1930-1940", *Tesis Doctoral*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.



Esta edición se terminó de imprimir en abril de 2015,
en los talleres de Gráfica LAF s.r.l., ubicados en
Monteagudo 741, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.