



Workshop  
**HACIA**  
los  
**CIEN AÑOS**  
de la  
**Reforma**  
del '18

Discursos y efectos del reformismo  
en la historia de la educación,  
la cultura y la política argentina

**Juan Pablo Abratte | Silvia Roitenburd**  
Compiladores



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina.

## **AUTORIDADES FFyH-UNC**

### **DECANO**

Dr. Juan Pablo ABRATTE

### **VICEDECANA**

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

### **SECRETARÍA ACADÉMICA**

Secretaria: Lic. Vanesa Viviana LÓPEZ  
Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

### **SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL**

Secretario: Prof. Leandro Hernán INCHAUSPE

### **SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN**

Secretaria: Mgtr. Mariana MUIÑO

Subsecretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI

### **SECRETARÍA DE EXTENSIÓN**

Secretario: Dr. José María BOMPADRE  
Subsecretaria: Prof. Virginia CARRANZA

### **SECRETARÍA DE POSGRADO**

Secretario: Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ  
Subsecretaria: Dra. Guadalupe MOLINA

### **SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA**

Secretaria: Dra. Jaqueline VASSALLO

### **SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES**

Secretaria: Lic. María MARTÍNEZ  
Subsecretaria: Dra. María Eugenia GAY

### **PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES**

Prosecretario: Lic. Guillermo Javier VÁZQUEZ

### **OFICINA DE GRADUADOS**

Coordinadora: Lic. Brenda Carolina RUSCA

### **ÁREA DE PUBLICACIONES**

Coordinadora: Dra. Candelaria DE OLMOS

### **PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS**

Coordinador: Dr. César Diego MARCHESINO

### **ÁREA DE CULTURA**

Coordinador: Dr. Claudio Fernando DÍAZ

## **Compiladores**

Juan Pablo Abratte y Silvia Roitenburd.

## **Coordinación Editorial**

Lisandro Angelini y Denise Reyna Berrotarán

## **Autores**

Juan Pablo Abratte, Javier E. Moyano, Marta Philp,  
Eunice Noemí Rebolledo Fica, Denise Reyna Berrotarán,  
Lisandro Angelini, Guillermo Vazquez, Leandro Inchauspe,  
Ana Carol Solís, Victoria Chabrandó, Virginia Carranza, Laura Bonafé,  
Lucía Avendaño, Fátima Boccetti y Romina Molina

## **Diseño de tapa y maquetación**

Bea Barbosa

Área de Tecnología Educativa. FFyH

Workshop hacia los cien años de la Reforma del '18 : discursos y efectos del reformismo en la historia de la educación, la cultura y la política argentinas / Juan Pablo Abratte ... [et al.] ; compilado por Juan Pablo Abratte ; Silvia Roitenburd. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1541-5

1. Universidades. 2. Historia. I. Abratte, Juan Pablo II. Abratte, Juan Pablo, comp. III. Roitenburd, Silvia, comp.

CDD 378.009



Workshop

**HACIA  
los  
CIEN AÑOS  
de la  
Reforma  
del '18**

**Discursos y efectos del reformismo  
en la historia de la educación,  
la cultura y la política argentina**



# Prólogo

En esta publicación se presentan los trabajos expuestos en el Workshop “Hacia los cien años de la Reforma del ‘18. Discursos y efectos del reformismo en la historia de la educación, la cultura y la política argentinas” que se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC los días 26 y 27 de mayo de 2016, y contó con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, el Centro de Estudios Avanzados y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC.

La iniciativa del encuentro surgió de un grupo de docentes e investigadores de las Escuelas de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Historia; desde el Programa de Investigación Historia, Política y Reforma Educativa: crítica y prospectiva, con radicación de proyectos en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) el Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC); y el Doctorado en Estudios Sociales Latinoamericanos del CEA-UNC, que iniciaron un camino de relecturas y reflexiones sobre las múltiples producciones y voces en torno a la Reforma, con sus discursividades y efectos tanto a nivel local y nacional como en el espacio latinoamericano (en el campo político y en el campo educativo-cultural).

Desde este espacio de diálogo académico, se propuso realizar una jornada de intercambio que abarcara diferentes abordajes histórico-políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, para reactivar problematizaciones y discusiones de

relevancia en el escenario social y cultural del presente, en el marco de la conmemoración del Centenario de la Reforma del 18, con las resonancias que implica para el propio espacio de la Universidad, tanto como para la configuración de intervenciones y memorias sociales en los actuales escenarios.

Los nudos centrales que se propusieron demandan la convergencia de especialistas con diferentes perfiles, en los que participaron académicos y estudiantes de diversa procedencia disciplinaria: Historia, Política, Filosofía, Educación, etc. Por otra parte, la ya conocida irradiación de la reforma a otras universidades del país y de Latinoamérica, abre un campo interesante de cuestiones a debatir. Si partimos de que esta irradiación se vincula con la presencia de un núcleo intelectual que lejos del localismo que la tradición historiográfica le ha asignado, expuso una notable conexión con los problemas de su tiempo, y en esa medida inscribió los relacionados con la Universidad, se amplía el horizonte.

Los especialistas, colegas, investigadores y estudiantes invitados desarrollan indagaciones que profundizan desde diversas perspectivas, sobre estas discursividades y temas afines. En tal sentido, reflexionar desde Córdoba como espacio originario de un movimiento con proyección nacional y latinoamericana permite, a nuestro entender, enriquecer las miradas que desde diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas se vienen desarrollando sobre los núcleos problemáticos seleccionados. Por otra parte, el evento permite enriquecer las perspectivas de abordaje de las Cátedras y otros espacios de difusión en las que participan los



asistentes, así como en actividades de Posgrado.

Para finalizar corresponde agradecer el trabajo de Silvia Roitenburd, Javier Moyano, Marta Philp, Ana Carol Solís en la organización académica del evento, y muy especialmente Denise Reyna Berrotarán y Lisandro Angelini quienes fueron responsables de la edición de esta compilación, que hoy compartimos. Y un recuerdo especial para el querido Héctor “Toto” Schmucler quien nos honró con una conversación en el cierre del evento, en la que pudimos intercambiar sus reflexiones sobre el movimiento reformista, la cultura y la política de Córdoba, así como aspectos de su trayectoria intelectual que, con mucha generosidad, nos aportó en un diálogo informal y afectuoso.

*Juan Pablo Abratte*



# Prólogo

En las contribuciones compiladas en este libro pueden apreciarse, con diferentes énfasis, la influencia de dos tradiciones fundantes del pensamiento social: aquella que presta atención, principalmente, a los contextos estructurales, tanto sociales como culturales, que actúan como límites o condiciones de posibilidad de procesos más acotados, a la vez que contribuyen a explicar biografías individuales; y aquella concentrada prioritariamente en la interacción primaria que crea lazos entre los sujetos y contribuye a explicar trayectorias particulares. En los diferentes artículos, condicionantes estructurales e interacción primaria operan, asimismo, como dos entradas para analizar tanto la acción de diversos sujetos en procesos sociales y políticos, como las disputas por asignación de significado a tales procesos; esto último incluye la recuperación historiográfica del pasado y las polémicas entre contemporáneos. Tales cruces entre tradiciones del pensamiento social que priorizan, alternativamente, la estructura o la interacción, y enfoques concentrados en la acción de los sujetos o en las polémicas intelectuales tanto contemporáneas como retrospectivas, se combinan en este libro para abordar dos problemáticas marco agrupadas en tres bloques: en primer lugar, la reforma universitaria, los reformistas y sus críticos, cuestión que en varios artículos es puesta en diálogo con la problemática relativa a los antagonismos entre liberalismo y clericalismo; en segundo lugar, los procesos políticos relacionados con la educación en la historia reciente cordobesa

En el primer y segundo bloque, la opción por buscar en

el contexto político y social claves interpretativas se aprecia en el texto de Marta Philp, concentrado en analizar las conmemoraciones de la reforma en diferentes momentos, y por las disputas en torno a su significado en función de diversas estrategias de legitimación. Similar elección se encuentra en el artículo de Guillermo Vázquez, cuya principal preocupación es situar históricamente las discusiones en torno a la autonomía universitaria. El artículo de Eunice Rebolledo, aunque centrado principalmente en el análisis de una trayectoria individual vinculada a la educación protestante, también prioriza la exploración del contexto, tanto internacional como local, para indagar sobre las complejas relaciones de la educación protestante con el liberalismo por un lado, y con la expansión norteamericana por otro, aunque sin descuidar el estudio biográfico para buscar algunas claves explicativas. Los trabajos de Denise Reyna Berrotarán y Lisandro Angelini, en cambio, otorgan preeminencia a la interacción y los lazos entre intelectuales cordobeses para abordar el estudio de dos pensadores en gran medida distantes del reformismo. El trabajo de Reyna Berrotarán apunta a interpretar los silencios respecto a la reforma de Monseñor Pablo Cabrera, sacerdote e historiador, buscando claves explicativas en la tensión entre una probable opinión contraria a la reforma y los lazos que lo relacionaban con muchos reformistas. El trabajo de Angelini, centrado en un escritor de derecha, con predicamento local con posterioridad a la reforma, otorga relevancia a los espacios de socialización para analizar trayectorias intelectuales.

También en el tercer bloque de este libro está presente esta doble preocupación, con diferentes énfasis en los di-

versos artículos. En el trabajo de Leandro Inchauspe y Ana Carol Solís, cuyo objeto son las estrategias disciplinadoras y desmovilizadoras de la última dictadura cívico militar dirigidas a la Universidad Nacional de Córdoba, puede apreciarse la apuesta por las explicaciones estructurales, en especial cuando destacan la singularidad cordobesa, derivada del papel de la universidad en el proceso previo de radicalización política, a la hora de entender las estrategias de las derechas, desarrolladas desde fines del gobierno peronista pero profundizadas en la dictadura, para disciplinar y desmasificar la universidad. El escrito es tributario, al mismo tiempo, de la segunda tradición mencionada, al prestar atención a los microdespotismos en espacios de interacción primaria. El trabajo de Javier Moyano y Victoria Chabrando, en tanto, busca en el contexto social y político de la transición a la democracia en los ochenta, algunas explicaciones de otra singularidad cordobesa, la de la emergencia de un movimiento estudiantil y de una conducción universitaria regional con posiciones políticas ubicadas a la izquierda de las asumidas por la Federación Universitaria Argentina.

El trabajo de Laura Bonafé y Virginia Carranza sobre la experiencia del programa “Jóvenes y Memoria” en un espacio de memoria de la ciudad de Córdoba, conjuga también una mirada sobre el contexto espacial y al proceso social para explicar las condiciones de posibilidad de recuerdos y olvidos, con una especial atención a la mediación del grupo en el que los individuos interactúan. Finalmente, el artículo de Lucía Avendaño, Fátima Bocetti y Romina Molina sobre la pedagogía de la memoria a partir de las prácticas en los espacios de memoria de Córdoba, se pregunta sobre la inci-

dencia de tales espacios como condición de posibilidad en los procesos de asignación de significado al pasado, en un logrado intento por hacer dialogar subjetividades con condicionamientos microcontextuales.

*Javier E. Moyano*

**Eje N° 1:  
Iglesia, Política  
y Educación:  
escenarios de disputa**





# Apuntes para pensar el lugar de la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba

*Marta Philp*

## **Resumen:**

En este texto proponemos una reconstrucción del lugar de la Reforma Universitaria en distintos momentos de la Universidad Nacional de Córdoba: el primer peronismo y los gobiernos que le sucedieron después de su derrocamiento: el de las autodenominadas “Revolución Libertadora” y “Argentina”; el tercer gobierno peronista y el “Proceso de Reorganización Nacional”, la dictadura cívico-militar que comenzó en 1976. La hipótesis de trabajo sostiene que este acontecimiento, mito de los orígenes de la Universidad moderna, reformista, fue -y continúa-siendo objeto de disputas por parte de distintos actores tanto intra como extrauniversitarios. Dichas disputas forman parte de un proceso más amplio: el de los procesos de legitimación política, recurso clave para comprender el funcionamiento de las sociedades de todos los tiempos.

**Palabras clave:** Reforma Universitaria-Commemoraciones-Legitimación política



## Introducción

Con este trabajo se pretende aportar al análisis de las diferentes tradiciones que sustentaron las distintas conmemoraciones y homenajes de la Reforma Universitaria de 1918. Para algunos, fue un acontecimiento que marcó la ruptura con la universidad del orden conservador; para otros, que pensaron -y piensan- la Universidad para una Córdoba entendida como Docta y Santa, significó un obstáculo a superar. George Nicolai -hombre de ciencia alemán radicado en Córdoba en 1921- decía en su *Homenaje de despedida a la tradición de Córdoba docta y santa*<sup>1</sup>-un homenaje que es también una crítica- “América no está tan exenta de tradiciones como se cree en general y, ciertamente, quien habla de su ausencia completa, no conoce a Córdoba. Pues, gracias a Dios, esta docta y santa ciudad las tiene, como también tiene sus casas e iglesias rancias y su sierra” (Nicolai, 1927:21). Casi sesenta años después, en la dictadura de 1976, aquella antigua tradición, fundamentalmente la vinculada a una visión religiosa del mundo, fue invocada por los militares que ocuparon el poder y por quienes legitimaron su accionar; las tradiciones a las que aludía Nicolai cobraron sentido nuevamente a la luz de un presente en “proceso de reorganización”.

Las conmemoraciones y los homenajes son escenarios privilegiados para analizar las diferentes ideas e imágenes en torno a los lugares y funciones atribuidos, en este caso,

---

1- George Nicolai ocupó la cátedra de Fisiología de la UNC. Su *Homenaje de despedida*, publicado originalmente en 1927, fue reeditado por la Editorial de la UNC en el año 2008.

a la institución universitaria. Por ello, en este trabajo proponemos revisar los significados otorgados a la Reforma de 1918 en distintos momentos del siglo XX. Compartimos algunos apuntes para pensar el lugar de este acontecimiento que forma parte del mito de los orígenes de las universidades modernas.

### **El lugar de la Reforma Universitaria durante el peronismo**

En un contexto de marcada centralización política, los sectores de la oposición evocaban en Córdoba el pasado para disputar el presente. Así los estudiantes reformistas que se oponían a la intervención de las universidades, desagradiaban la figura de Sarmiento y rendían en junio de 1950 un nuevo homenaje a la Reforma Universitaria de 1918 a través de la organización de las Jornadas Reformistas. Las mismas debían comenzar con una conferencia de Arturo Orgaz<sup>2</sup> sobre el revisionismo en la historia argentina, prohibida por la policía. Por su parte, el Ateneo Radical proponía recordar a Mariano Moreno con una conferencia sobre la libertad de prensa, en un escenario de fuerte polarización política (*La Voz del Interior*, 5/6/1950). En 1951, también será Orgaz quien recordará a Esteban Echeverría a través de una nota periodística titulada “Defensa del Dogma Social de Mayo” (*La Voz del Interior*, 27/5/1951).

Un año después, en 1952, el radicalismo se negaba a participar en los homenajes a Juan y a Eva Perón. En con-

---

2. Arturo Orgaz (1890-1955), abogado, protagonista de la Reforma Universitaria de 1918, miembro del Partido Socialista.

trapartida, proponía un saludo a la Reforma Universitaria de 1918, gestada en Córdoba, al que se opuso el peronismo. El diputado Queros Matos expresó que es “una posición irreligiosa de la vida, que la Reforma ya ha sido derrotada por una juventud viril y revolucionaria que ha tomado la bandera de Cristo y de la Patria”. Por su parte, el diputado Hugo Reyna, presidente del bloque peronista, manifestó: “recién se había logrado orden y progreso en la Universidad como consecuencia del movimiento de 1943. La Reforma no tuvo un sentido nacional y fue solidaria con el imperialismo soviético de 1917” (La Voz del Interior, 18/6/1952.).

Esta caracterización de la Reforma Universitaria encontraba eco en algunos protagonistas de la universidad intervenida. En el discurso de asunción del nuevo rector de la UNC, Dr. José Miguel Urrutia<sup>3</sup>, a cargo del sub-secretario de Instrucción Pública de la Nación, la Reforma de 1918 fue la gran ausente; la verdadera reforma era la actual, la que estaba concretando el gobierno peronista<sup>4</sup>. Así afirmaba el profesor Jorge Arizaga:

*“El problema universitario, problema candente, que con sobrada frecuencia ganó las calles y agitó la opinión pública; problema político que encalló lamentablemente en componendas de comité, ha sido contemplado y solucionado por*

---

3. Doctor en Medicina y Cirugía, graduado en 1926; director del Hospital Militar de Córdoba desde 1946, Jefe del Servicio de Cirugía del Hospital Ferroviario de Córdoba. Antes de asumir como Rector de la UNC se había desempeñado como Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias Médicas de la misma universidad.

4. La nueva Ley Universitaria, N° 13.031 fue promulgada el 9 de octubre de 1947.

*las autoridades del Poder Ejecutivo, como únicamente puede contemplarse y solucionarse un problema de esta índole: con criterio filosófico, cultural y nacional*<sup>5</sup>.

El nuevo rector, Dr. Urrutia, al asumir señalaba que la nueva Ley Universitaria, aprobada en 1947, era la base sobre la cual se produciría la “verdadera revolución dentro de la Universidad”. Se refería a la Reforma Universitaria de esta manera: “La conmoción universitaria del año 1918 fue más una convulsión político-universitaria que científico-universitaria. Por eso la Universidad quedó estancada y sus frutos fueron nulos”. Seguidamente, exponía:

*“Por ello, cuando se dirigió el petitorio al señor Presidente de la Nación, en ese entonces el General Farrell, solicitando la intervención a las Universidades argentinas, no titubeé en suscribirlo, pues creía firmemente que nuestras altas Casas de Estudio debían sufrir una verdadera revolución, no política, porque la Universidad no puede hacer política, pero sí en cuanto a la orientación y formación intelectual de sus alumnos y a las bases científicas sobre las que éstas se apoyaban*<sup>6</sup>.

---

5. El Subsecretario de Instrucción Pública, Prof. Jorge Pedro Arizaga, fue un referente de la pedagogía escolanovista. Sostenedor de principios democráticos y nacionalizadores, sus ideas contrastan con la otra corriente de gran visibilidad durante el primer peronismo, la encabezada por Oscar Ivanissevich, referente de los sectores católicos nacionalistas ultramontanos en la Educación.

6. Discurso del Sr. Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. José M. Urrutia, en: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba: Imprenta de la Universidad, 1948, N° 1, marzo-abril, p. 34.

Con posterioridad, la nueva autoridad de la Casa de Trejo invitaba a terminar con el “intelectualismo estéril y frío” y a “trabajar intensamente, alejados de los murmullos y de las inquietudes de la calle, puesta la mirada en nuestros grandes próceres, fuente de inspiración permanente, y todos, invocando la protección de Dios, hacer de esta Universidad una Universidad digna de una gran Patria”<sup>7</sup>. En este clima de ideas tuvo lugar el otorgamiento del título de Doctor Honoris Causa al General Perón en febrero de 1948.

### **La Reforma Universitaria en la Córdoba post-peronista**

La época que se inició el 16 de septiembre de 1955 con la autodenominada “Revolución Libertadora”, que derrocó al segundo gobierno de Juan Domingo Perón, es caracterizada, desde el plano político, como una época signada por los intentos de desperonización. Por su parte, los estudios sobre el campo académico la destacan como un momento de renovación, fundamentalmente en lo que hace a las universidades. Nos trasladamos a la década siguiente y destacamos una fecha: el 19 de junio de 1963 en un contexto caracterizado por la polarización peronismo-antiperonismo, donde a los pocos meses, en octubre del mismo año, asumió el presidente Arturo Illia. Lo sucedido en la conmemoración de los trescientos cincuenta años de la Universidad Nacional fue publicado en un número especial de la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* que recogió las Actas del IV Curso de Temporada

---

7. *Ibid.*, p. 36.

en Homenaje a este acontecimiento<sup>8</sup>; en su portada encontramos los datos de quienes conformaban las instituciones de gobierno de la UNC. El Honorable Consejo Superior era presidido por el rector Jorge Orgaz y el vice-rector Telasco García Castellanos. Los decanos de las facultades eran Ernesto Gavier, Tomás de Villafañe Lastra, Fernando Esteban, Alfredo Poviña, Camilo Dagum, Luis Rébora, Ricardo Meyer; consiliarios graduados: José María Galarraga, Alfredo Olmedo Berrotarán; consiliarios estudiantiles: Raúl de Marinis, Susana Buconic, Abraham Kozak, Carlos Triquell. Secretario general: José María Escalera. La integración del HCS de la UNC era un indicador de las diferentes tendencias político-ideológicas que co-existían en la época. Desde el rector que provenía de los sectores que se referenciaban en la Reforma Universitaria de 1918, que habían sido excluidos durante el gobierno peronista; el vice-rector, integrante de una de las familias tradicionales de Córdoba; Alfredo Poviña, decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que también cumplirá esta función durante un período de la dictadura cívico-militar de 1976; Luis Rébora, uno de los rectores de la UNC en el período de regreso a la democracia en 1983; Abraham Kozak,

---

8. Los Cursos de Temporada comenzaron a realizarse en la Universidad Nacional de Córdoba a fines de los años cincuenta, después de la caída del peronismo. En este IV Curso participaron, según las Actas publicadas, más de un centenar de alumnos y un numeroso público general. Se presentaron 31 monografías sobre los temas tratados en el mismo. Entre las actividades complementarias se realizaron visitas a los diarios locales, a DINFIA, a la Fábrica de Aviones; una Mesa redonda en L.W.1 y T.V. Canal 10, con la participación de profesores y becarios del curso; un paseo a las sierras de Córdoba en un ómnibus facilitado por el Comando del Tercer Cuerpo de Ejército; un recital folklórico-cultural y una función teatral con la actuación de la Comedia Cordobesa con la interpretación de la obra de Florencio Sánchez, "Barranca Abajo".



líder reformista, electo presidente de la FUC en 1964<sup>9</sup>.

Esta diversidad también se manifestó en la organización de este IV Curso de Temporada dedicado a los trescientos cincuenta años de la UNC, aunque el director del Curso, Alberto Caturelli, profesor de filosofía, organizador del I Congreso mundial de filosofía cristiana, fue quien dio la tónica al mismo y seleccionó los temas a desarrollar y discutir. Sin embargo, la historia nos muestra que los procesos distan de ser lineales, antes bien son difíciles de esquematizar, de simplificar. En este tiempo bisagra entre el gobierno constitucional de Arturo Illia y el comienzo de un nuevo gobierno militar, participaron en esta conmemoración un filósofo tomista como Caturelli y un profesor de filosofía como Rodolfo Mondolfo, proveniente de Italia, exiliado en Argentina desde 1938, estudioso de la filosofía griega pero también del marxismo.

Fue justamente Mondolfo el encargado de desarrollar el primer tema del curso: el de la presencia histórica de la Universidad, íntimamente vinculado al problema de su esencia -lo que la universidad es- desarrollado por el director del curso, Alberto Caturelli, y al de los fundamentos de la educación universitaria, a cargo del profesor español Manuel Gonzalo Casas. Diego Pro se refirió a Universidad y Cultura, quien sostuvo que “la universidad actual se salva por la unidad de la cultura que debe ser general y, a la vez, especializada, pero suponiendo siempre la cultura “fundamental” que proporciona la filosofía”. Otro de los temas fue Universidad

---

9. Para una semblanza de Abraham Kozak, véase Ferrero, (2009:283-284).

y letras clásicas, acompañado de la meditación sobre las letras modernas, el sentido universitario de la física-matemática, las ciencias médicas, la economía.

El curso cerraba con dos temas más generales, según la visión del director: Universidad y Sociedad y Universidad y Estado. Las primeras definiciones a cada una de estas cuestiones constituyen huellas claves para analizar las concepciones de universidad sustentadas por quien dirigía el curso, erigido en vocero de ideas presentes en muchos de los integrantes de la comunidad universitaria de la época. Respecto al primer tema: el de las relaciones entre universidad y sociedad, el profesor Caturelli decía: “el hombre es ontológica y constitutivamente social (religado al tú y al Absoluto a partir de la conciencia del yo) y el pueblo es la comunidad de sujetos con-cordemente unidos; en el pueblo se escucha la vocación (parcial o total) que luego constituye la universidad; cuando esta comunidad con-corde se corrompe en la suma de sociedades discordes, nace la “masa” cuya invasión destruiría la Universidad; luego es misión de la Universidad “abierta al pueblo” la permanente conversión de la masa en pueblo” (Caturelli, 1964). En íntima vinculación plantea el tema de la relación entre Sociedad y Estado; al respecto sostuvo que son “ilegítimas las intervenciones del Estado en lo académico porque vulneran la libertad académica que tiene sus raíces en la libertad de enseñar y aprender, aunque, por su parte, el Estado no debe renunciar a su misión de tutela del bien común; la Universidad es pues, no una comunidad política, ni de clase, ni de partido, sino otra especie distinta que es la comunidad académica; es, así pre-estatal; pero, en virtud de

la universalidad de la verdad investigada es, en ese sentido solamente, super-estatal, abierta a la ecumenicidad universitaria” (Caturelli, 1964)

En esta delimitación de las funciones, se sostenía que la Universidad tenía por fin “la formación de todo el hombre” pero desde la cosmovisión del director del Curso de Temporada esa formación integral no podía sustentarse en cualquier filosofía de la historia sino en una filosofía cristiana de la educación. A mediados de los años sesenta, tiempo en que tuvo lugar esta conmemoración, esta concepción era una más entre las voces presentes en la universidad; con los golpes militares autodenominados “Revolución Argentina” y “Proceso de Reorganización Nacional”, la misma se tornará el prisma excluyente a partir del cual se pensarán los procesos de “formación de las almas”<sup>10</sup>. El director de este curso continuará siendo un autor de referencia para definir la universidad, tanto a través de sus publicaciones como desde su función docente y como interlocutor de las autoridades universitarias y del gobierno provincial<sup>11</sup>.

En este ámbito específico, el de la Universidad Nacional de Córdoba durante la dictadura de 1976, lo nacional fue

---

10. El historiador brasileiro Murilo de Carvalho utiliza esta expresión para referirse a un proceso donde distintos actores pugnan por imponer determinados valores o modificar los ya existentes.

11. En varias de sus publicaciones, el profesor Caturelli abordaba el tema de la subversión. El siguiente texto es demostrativo de esta preocupación: Caturelli, A. y Díaz Araujo, E. (1977) *Freire y Marcuse. Los teóricos de la subversión*, Paraná: Mikael. El Padre Alberto Ezcurra, director del Seminario de Paraná, en la presentación del libro en cuestión, destacaba que “el marxismo, definido a lo largo del trabajo como “la teología de Caín”, no es un problema de estómagos vacíos, sino de cerebros y almas vacías”. Ver (Arbe; Barrionuevo, 2001).

definido a partir de la primacía de la religión católica como base fundamental de la nación. Esta matriz ideológica permeó las distintas acciones que se desarrollaron, desde la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

El IV Curso de Temporada centrado en la conmemoración de los trescientos cincuenta años de la UNC fue un espacio de reafirmación de una de las maneras de concebir la universidad: la basada en una matriz integrista, que definía las tareas de enseñar y aprender como instrumentos para alcanzar la Verdad, el Absoluto, siempre distante para quienes no profesaban la religión católica. César Tcach recuerda la definición de integrismo dada por Aricó: concepción según la cual todos los aspectos de la vida política y social deberían ser postulados y concretados sobre la base de los principios inmutables de la doctrina católica, condenando por consiguiente en forma implícita todo el recorrido de la historia moderna”<sup>12</sup>.

Un tema estaba presente, en íntima vinculación con esta matriz integrista, no sólo en los discursos de los gobernantes sino también entre los integrantes de la sociedad, entre los que se contaban algunos protagonistas de la UNC, que legitimaban su accionar; nos referimos a la defensa del orden, fundado en una filosofía perenne, cristiana, concebida como único fundamento de la civilización. A casi medio siglo de la Reforma Universitaria de 1918, muchas de las intervenciones pronunciadas en distintos escenarios: la prensa, las cáte-

---

12. César Tcach rescata esta definición de la traducción de la obra de Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*, realizada por Aricó y publicada por Nueva Visión en 1984. Cf. Tcach, C., 2010: 273.

dras y las publicaciones universitarias, evocaban las luchas entre liberales y católicos, resignificadas en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX como el enfrentamiento entre una visión materialista de la sociedad y un orden fundado en los verdaderos valores, identificados con la “verdad cristiana” como única guía para trazar la arquitectura del mundo.

En este apartado sólo nos centramos en una de las maneras de concebir la universidad: la definida por el director del IV Curso de Temporada; de la lectura de las actas surgen muchos interrogantes relacionados con la presencia de otras maneras de pensar la universidad que se hicieron visibles a través de las intervenciones de los participantes del curso; con las relaciones entre los partidarios de una matriz integrista católica y de otros integrismos, basados por ejemplo en la ortodoxia del Partido Comunista; con los espacios abiertos en una universidad conducida por el reformismo pero interpelada por nuevos actores como las nuevas agrupaciones estudiantiles que vieron en el integralismo una vía para conciliar una apuesta política hacia el peronismo con una visión cristiana del orden social. En fin, muchos interrogantes que guiarán la escritura de otros textos.

### **La Universidad de la “Reconstrucción Nacional”**

El 15 de junio de 1973 a los pocos días de haber asumido como interventor de la Universidad Nacional de Córdoba, Francisco Luperi concedía el auspicio de la institución al “Festival del Regreso y la Reconstrucción Nacional”, organizado por los estudiantes peronistas para festejar la nueva etapa política que se iniciaba en Argentina, marcada por el

retorno del peronismo y de su líder al país. El auspicio al citado festival se correspondía con el silencio en torno a la Reforma Universitaria.

Una Universidad que se adecuaba a los nuevos tiempos, también realizaba otras operaciones de memoria; recordaba los acontecimientos ocurridos en los basurales de José León Suárez. A los pocos días del aniversario de “Operación Masacre”, nombre dado por Rodolfo Walsh a los sucesos de junio de 1956, una resolución de la UNC establecía la validez de la distinción Honoris Causa otorgada a Perón en 1948. La reparación histórica iba acompañada de una activa participación en los sucesos políticos del presente; la UNC disponía el asueto docente para que los estudiantes pudieran viajar a Buenos Aires con motivo del regreso de Perón, “líder del pueblo argentino y Doctor Honoris Causa de la UNC”<sup>13</sup>. Después de Ezeiza, la Universidad guardará silencio respecto a lo ocurrido.

Al mes siguiente, otra resolución de la UNC mostraba la adhesión a todos los actos conmemorativos en homenaje a la “compañera Eva Perón, abanderada de los trabajadores y mártir del trabajo”. Al tiempo que adhería al duelo nacional dispuesto por el gobierno nacional con motivo de la muerte del secretario general de la CGT, José Ignacio Rucci; la UNC guardaba silencio respecto a otros, como el Navarrazo, el golpe policial, avalado por Perón, que terminó con la destitución del gobierno constitucional de Obregón Cano y Atilio López. Este silencio es acompañado por la de-

---

13. Res. Nº 68, 18/6/1973, R. I., UNC, Tomo 1.

signación en lugares clave de personas ligadas a la derecha peronista; un caso emblemático es el de Tránsito Rigatuso, nombrado como director del “Belgrano”<sup>14</sup>. Al igual que en el año anterior, nada se dijo sobre la Reforma Universitaria, acontecimiento que no tenía lugar en la Universidad de la Reconstrucción Nacional. En 1975, nuevamente, el silencio fue la actitud frente a una nueva fecha de la Reforma Universitaria; en su lugar, el día 15 de junio se estableció como Día del Bioquímico en la UNC<sup>15</sup>.

En este proceso de unificación del pensamiento de la Universidad en torno a los postulados del gobierno peronista, el Rector normalizador dispuso asueto docente y no docente durante tres días para la celebración del 17 de octubre. Al respecto decía:

Considerando que la doctrina nacional justicialista fundamentada en una ideología humanista y cristiana, desprovista de todo matiz extremista, ha recogido el apoyo mayoritario de un pueblo que hoy más que nunca está convencido de la necesidad de brindar todo su esfuerzo y dedicación al proceso de reconstrucción en que están empeñados todos los sectores que desean concretar una Patria justa, libre y soberana, en el afán mancomunado de defensa de sus Instituciones y del Ser Nacional, tan artera y cobardemente atacados porque pretenden agregar aditamentos a nuestros símbolos, agregados que no son precisamente los del trabajo que dignifica sino de la dependencia que esclaviza ... Que

---

14. La Res. N° 1, 3/1/1975, confirmó a Rigatuso como Director del “Belgrano”.

15. Res. N° 1.152, 8/5/1975, R.I., UNC, Tomo 6.

la celebración significa la conjunción integral del Pueblo, Gobierno, Iglesia y Fuerzas Armadas, en la consecución de los grandes objetivos nacionales de la hora, en defensa de la Patria grande, en contra de las hordas apátridas<sup>16</sup>.

La preocupación por la argentinización de la cultura continuó vigente en el “Proceso de Reorganización Nacional”. El peronismo, que había asumido esta tarea, señalando y combatiendo los obstáculos para el desarrollo del “Ser Nacional”, será sindicado en la nueva etapa como uno de los peligros a conjurar.

### **La Universidad de la “Reorganización Nacional”**

En 1978 una conmemoración, la del 365 aniversario de la propia UNC, pobló también este mapa de los lugares de memoria con dos lecturas diferentes. Una realizada por un ex rector de la Casa de Trejo; otra, por un profesor de Filosofía, un interlocutor privilegiado en el presente de la institución. La primera lectura, realizada por Jorge Orgaz -literato, médico, periodista, político- enfatizaba el lugar de la Reforma Universitaria en la larga historia de la UNC y se refería al gobierno peronista como el comienzo del período totalitario de la universidad “respecto al cual no hace falta ninguna referencia”. Así decía: “Basta recordar el hecho y sus consecuencias que transformaron la Universidad en un órgano de oprobiosa propaganda oficialista y de deterioro intelectual y moral” (Orgaz, 1978). Lo significativo de su intervención era el rescate de la Reforma de 1918 en un momento en que

---

16. Res. Nº 611, 15/10/1975, R. R., UNC, Tomo 4.



este acontecimiento estaba ausente en las lecturas dominantes en la dictadura, signadas por el lugar central dado a lo nacional por sobre lo foráneo. En este contexto hostil y en soledad, Jorge Orgaz rescataba la “esencia argentinista” de la Reforma. Así afirmaba:

*“Es cierto que las calles de Córdoba se poblaron de cánticos: nuestro Himno Nacional y la Marsellesa simbólica y la Internacional revolucionaria. Es cierto que se gritó con irritación ¡frailes no! Es cierto que nuestra Bandera azul y blanca se vio escoltada en la delantera de las manifestaciones callejeras por la bandera roja y la bandera negra (...). Todo esto es cierto pero también es cierto, ciertísimo, que los definidores de la Reforma jamás renegaron de la significación de la patria, de su adhesión a la democracia ni de las esencias religiosas” (Orgaz, 1978:21).*

La segunda lectura de la UNC fue la propuesta por Alberto Caturelli, profesor de Filosofía, en un folleto publicado por el gobierno de la provincia de Córdoba en 1978. Su intervención enfatizaba el origen religioso de la Casa de Trejo y tenía una mirada crítica del crecimiento de las ciencias exactas y naturales en detrimento de los estudios humanísticos entre los que ubicaba a la Teología. En su relato, la Reforma del 18 se había producido en un contexto caracterizado por el enfrentamiento entre dos fracciones: católicos y liberales por un lado, socialistas o marxistas por otro, los que “impusieron su signo al movimiento”. A diferencia de otras lecturas, en particular la de Orgaz, la Reforma no representaba el nacimiento de una nueva universidad ya que “desgraciadamente, fuese cual fuese el signo ideológico del

movimiento, lo cierto es que no dio soluciones auténticamente universitarias por la sencilla razón que ninguno de los bandos en lucha sabía, a ciencia cierta, lo que es la Universidad” (Caturelli, 1978). Esta evaluación era realizada en un contexto donde la posibilidad de definir lo que debía ser la universidad había sido monopolizada por los militares en el poder y por quienes legitimaban su accionar y construían el consenso. El texto de Caturelli finalizaba con una invocación a los emblemas de la UNC rescatados como una prueba de los vínculos de las tres veces centenaria institución con la religión: su escudo con su monograma JHS (*Jesus Hominum Salvator*) con cruz y tres clavos (distintivo de la Compañía de Jesús) y su patrona, la Inmaculada Concepción. Otro texto de su autoría *Reflexiones para una Filosofía Cristiana de la Educación*, publicado el mismo año, fundamentaba la importancia de fortalecer la tradición nacional -greco-latina-hispánica-cristiana- presentada como “la reserva -quizá la última- de la cultura cristiana de occidente. Y no solamente la reserva, sino la posibilidad de una formulación original de la cultura cristiana” (Caturelli, 1978:88)

Conmemoraciones, olvidos y silencios en torno a la Reforma Universitaria: diferentes operaciones de memoria para imaginar, proyectar e intervenir sobre la Universidad Nacional de Córdoba. Aquí sólo rescatamos algunas de esas huellas como una invitación a revisar la historia de la UNC desde el presente cercano a los cien años de este acontecimiento clave.

## **Bibliografía y Documentos**

- A.A.V.V. (1964). "Actas del IV Curso de Temporada en Homenaje a los trescientos cincuenta años de la Fundación de la Universidad Nacional de Córdoba", en: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3-4-5.
- ARBE, M.; BARRIONUEVO, A. (2001). "Matar sin culpa. Cuando el pasado sigue presente", en: *Herencia(s). Papeles de discusión*, 1 (1).
- ALTAMIRANO, C. (2001). *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Biblioteca del Pensamiento Argentino, T.VI. Buenos Aires: Ariel.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CATURELLI, A. (1978). "Reflexiones para una Filosofía Cristiana de la Educación", *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1-5 (2).
- CATURELLI, A. (1978). *La Universidad de Córdoba*. Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba, República Argentina.
- DE CARVALHO, J. M. (1997). *La formación de las almas: el imaginario de la República en el Brasil*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- NICOLAI, G. (2008 [1927]). *Homenaje de despedida a la tradición de Córdoba docta y Santa*. Córdoba: Edición facsimilar de la Universidad Nacional de Córdoba.
- FERRERO, R. (2009). *Historia crítica del movimiento estudiantil*. T. III. Córdoba: Alción Editora.

- PHILP, M. (2009). *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- PHILP, M. (2012). “Conmemoraciones, olvidos y silencios de la Reforma del 18”, en: *Deodoro*, Gaceta de Crítica y Cultura, 22. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/institucional/perfil/editorial/deodoro/2012/numero22>
- PHILP, M. (2012). “La distinción Honoris Causa a Perón”, en: *UNC 400 años, Historia y Futuro, Cap. 6, La Voz del Interior y Universidad Nacional de Córdoba*, 3 de octubre de 2012, 8. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/400/pensar-los-400/historiayfuturo/fasciculo6>
- PHILP, M. (2012). “Acciones e ideas para la “Reorganización Nacional”, en: *UNC 400 años, Historia y Futuro, Cap. 8, La Voz del Interior y Universidad Nacional de Córdoba*, 17 de octubre de 2012, 6-7. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/400/pensar-los-400/historiayfuturo/fasciculo8>
- RODRIGUEZ, L. (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura: 1976-1983*. Rosario: Prohistoria.
- TCACH, C. (2010). “Los Nores Martínez: Policía y sacristía en una ciudad de enclave (Córdoba, 1962-1963)”, en: TCACH, C. (coord.), *Córdoba bicentenario: claves de su historia contemporánea*. Córdoba: CEA y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

# **Líneas para pensar las interconexiones que atravesaron las propuestas educativas reformistas del protestantismo liberal en Argentina: el caso de Ernesto Nelson**

*Eunice Noemí Rebolledo Fica*

## **Resumen:**

El presente artículo propone líneas para aproximarnos a la relación entre el protestantismo liberal y la educación en Argentina a partir de iniciativas pedagógicas que este movimiento impulsó en las primeras décadas del siglo XX. Particularmente nos centramos en Ernesto Nelson quien, además de cumplir funciones en el estado propuso reformas en el Sistema Secundario, desarrollando experiencias en la Universidad Nacional de La Plata, en espacios de gestión privada y de educación no formal vinculados a las iglesias protestantes. La conexión de Nelson y otros pedagogos protestantes en el cono sur dan cuenta de una red de formación y difusión de ideas en un movimiento que se nutrió mayormente de intelectuales de universidades norteamericanas en la formación de educadores.

Estos incorporaban la perspectiva teológica desde una racionalidad científica articulada con los avances de la psicología y la pedagogía progresista lo que planteó campos y articulaciones en la formación prácticamente inexistentes en América Latina. Es posible advertir la recolocación en el

Río de la Plata de los discursos pedagógicos del movimiento denominado “Escuela Nueva” producidos en EEUU y Canadá, y países europeos en el contexto de profundización de procesos de democratización republicanos y el avance del panamericanismo. En esta compleja trama de procesos y luchas de poder en el campo pedagógico se articularon relaciones que entablaron diversos actores adoptando particulares posicionamientos en torno a las políticas intervencionistas norteamericanas, la construcción de la ciudadanía, la laicidad y el papel que jugaría la educación para impulsar una reforma social, cultural y religiosa que viabilizara procesos de democratización republicanos. Entre estos sectores identificamos a sectores religiosos protestantes nacionales e internacionales, sectores intelectuales anticlericales, críticos a la educación tradicional y la herencia cultural hispano-católica, sectores pertenecientes a la burguesía económica pro-industrialista, americanistas defensores del modelo cultural norteamericano; y sectores intelectuales científicistas y pacifistas.

**Palabras clave:** educación-democracia-panamericanismo

## Introducción

Nuestra línea de investigación se orienta a dilucidar la relación entre el protestantismo liberal y la educación en Argentina. La publicación mensual *LA REFORMA: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales. Revista de revistas*, proporciona elementos que nos permiten seguir profundizando respecto de las iniciativas pedagógicas que este sector religioso impulsó en las primeras décadas del siglo XX. Las mismas estuvieron orientadas a cubrir necesidades educativas de diferentes sectores sociales.

Entre sus referentes más importantes encontramos a William Morris quien desarrollaría una red de escuelas dirigidas a niños, jóvenes y adultos entre los sectores pobres de la Ciudad de Buenos Aires. Para su concreción, este pastor y maestro autodidacta se valió de diversos sectores políticos y económicos más o menos conservadores, lo que impactó en su posterior recuperación en la historiografía como experiencia escasamente relevante desde una perspectiva reformista. Sin embargo, a partir de la investigación ha sido posible advertir una complejidad implícita en este proyecto que permite visibilizar diferentes problemáticas, actores y estrategias que se pusieron en juego en el devenir de la historia de estas escuelas, que fueron finalmente reabsorbidas por el Estado.

Por otra parte Ernesto Nelson, con una extensa trayectoria como funcionario estatal tendría una activa participación en experiencias de escuelas secundarias. En relación a estos proyectos y su ideario es posible advertir la recolocación en el Río de la Plata de discursos pedagógicos produci-

dos en países europeos, los EEUU y Canadá, en el contexto de profundización de procesos de democratización republicanos y el movimiento denominado “Escuela Nueva” (DusselInes; 1998).

Nos proponemos superar la mirada reduccionista que sostiene la existencia de una relación directa entre experiencias pedagógicas y objetivos políticos de sectores de poder con quienes los protestantes liberales se vincularon para sostener y promover estos proyectos. Particularmente William C. Morris se valió de diversos sectores políticos y económicos. Nuestro aporte se orienta a complejizar la mirada y advertir sobre una gama de articulaciones con diferentes sectores de poder -además de los mencionados- los religiosos protestantes nacionales e internacionales-, sectores intelectuales anticlericales, críticos a la educación tradicional y la herencia cultural hispano-católica, sectores pertenecientes a la burguesía económica pro-industrialista, entre quienes encontramos a americanistas defensores del modelo cultural norteamericano; así como a sectores intelectuales científicistas y pacifistas. Consideramos que las relaciones que entablaron estos actores giraron en torno a los grandes debates del momento como fueron: el laicismo, la construcción de la ciudadanía, la relación nacionalismo-americanismo, el desarrollo de la ciencia, la democratización social, los derechos del niño y la mujer, la primera guerra mundial; y el papel que jugaría la educación para impulsar, según este movimiento, una reforma social, cultural y religiosa que pudiera dar respuestas a estas cuestiones.

En este trabajo nos centraremos en Ernesto Nelson



como activo intelectual en el movimiento del protestantismo liberal latinoamericano que elaboró propuestas de reforma educativa en el contexto del panamericanismo evangélico. Estas redes de relaciones que es posible reconstruir a través de las publicaciones de la época nos han permitido a su vez incursionar en otras redes intelectuales más amplias que anclaron en espacios universitarios norteamericanos. Si bien son líneas para seguir profundizando y escapan al objetivo de este trabajo podrían otorgar pistas que permitan comprender las interconexiones de pedagogos que proponían proyectos de reforma en América Latina ya que las experiencias educativas suelen estudiarse generalmente de manera aislada.

De acuerdo con datos que hemos ido recopilando, existieron espacios de formación concurrentes, y de retroalimentación donde se debatían ideas y se compartía material de formación para nutrir experiencias que se realizaban en contextos poco favorables para la inserción del protestantismo predominantemente católicos. Sus mentores compartían discursos políticos, religiosos y pedagógicos desde donde interpelaban los modelos educativos vigentes.

Ernesto Nelson que tuvo cierta trascendencia en el movimiento del protestantismo liberal latinoamericano como intelectual que elaboró propuestas de reforma educativa recuperadas en el Congreso Evangélico Panamericano del 1916. Su formación pedagógica en *Columbia University, The Teacher College*, compartida simultáneamente por otros pedagogos latinoamericanos contribuyó al conocimiento y fuerte adhesión de la pedagogía progresista norteamericana-

na, cuyas ideas difundió en diversas revistas intelectuales seculares y religiosas protestantes de países latinoamericanos, así como en espacios de formación de docentes y estudiantes en ámbitos universitarios de Buenos Aires y el Río de la Plata. La denominada Young Men's Christian Association (Y.M.C.A.) o Asociación Cristiana de Jóvenes constituyó un espacio dinámico de formación donde participó en reiteradas oportunidades como conferencista y especial invitado. Esta organización a través de Campamentos<sup>17</sup>, que articulaban las actividades recreativas y de reflexión, reunía a jóvenes universitarios de las nacientes clases medias de países latinoamericanos donde se debatían diversas problemáticas entre las cuales se planteaba un panamericanismo a cuyas claves ideológicas intentamos aproximarnos.

### **El protestantismo liberal, algunas caracterizaciones.**

La consideración de la militancia religiosa de Nelson y su adscripción al protestantismo liberal podría contribuir a comprender las propuestas educativas reformistas que realizó, los ámbitos en los que desarrolló su experiencia como educador, su particular lectura y comprensión de los problemas educativos del momento, así como su controversial participación en espacios de poder como funcionario del Sistema Educativo Estatal y a la vez crítico del Estado (Herrero, 2006)

Nelson participaría en este movimiento político-religioso que tuvo su surgimiento y preponderancia en el mundo

---

17. Los campamentos se realizaban en diferentes países latinoamericanos con carácter internacional.

anglosajón y se expandió hacia América Latina. Al referirnos al protestantismo liberal recuperamos la conceptualización que Dillenberger y Welch (1958) realizan para el estudio del protestantismo liberal<sup>18</sup> en EEUU y los países europeos.

Esta línea de pensamiento influenciaría fuertemente al protestantismo que promovía el proceso republicano libe-

---

18. Según los autores este protestantismo se caracterizaba en líneas generales por: a) Propiciar la apertura a las corrientes de ilustración que prevalecieron en el siglo XIX, el respeto por la ciencia y el método científico de investigación, lo que derivó en que la teología liberal los aplicara en la crítica bíblica y la historia de la religión. b) Tener una mentalidad amplia hacia los nuevos modos de pensamiento, como defensores de la tolerancia dentro de la comunidad cristiana. En este sentido se restaba importancia a las diferencias denominacionales, desplazando la discusión hacia una comprensión más profunda del Evangelio. c) Establecer una separación entre “conocimiento religioso” y “afecto religioso” según la cual la fe era esencialmente independiente de todo juicio teórico y se circunscribía al plano experiencial de relación con la persona de Cristo y la lectura de la Biblia como fuente de toda verdad. d) Enfatizar el “principio de continuidad” (preocupación por la similitud y la semejanza, más que por la diferencia y la oposición). Aceptaba la continuidad del hombre con el resto del mundo natural. Acentuaba los rasgos comunes del cristianismo con las religiones no cristianas, enfatizando más la immanencia que la trascendencia de Dios; así como la similitud y aún la unidad de todos los medios para alcanzar la verdad: la investigación científica, la percepción artística, la sabiduría acumulada de la experiencia, la intuición religiosa, la revelación; todos los cuales no serían sino diversos aspectos de la búsqueda de conocimiento y entendimiento. e) Mantener la confianza en el hombre y su futuro. En este punto se puede observar la fuerte influencia de la posición predominante en el siglo XIX. El optimismo; el progreso económico producto de la industrialización y el crecimiento del comercio; la marcha hacia sociedades más democráticas; el uso del concepto de evolución para explicar el curso de la historia; la confianza en el método científico; la perfectibilidad del hombre y la convicción de que podía lograrse la concreción de una sociedad verdaderamente cristiana; son rasgos distintivos del movimiento liberal protestante. f) Cultivar el idealismo social fundado en la apreciación de la naturaleza social de la vida cristiana, del carácter absolutamente ético del evangelio y la importancia del Reino de Dios en las enseñanzas de Jesús, “Nueva sensibilidad hacia las necesidades e injusticias de la sociedad industrial”, lo que produjo un “sentido de responsabilidad por la rectificación de las injusticias sociales y por poner a la propia estructura social en armonía con el ideal del reino de Dios en la tierra.” (Dillenberger; Welch,1954:198-203).

raly se resignificaría en los diversos contextos donde ancló, dialogó y debatió con otros cuerpos de ideas en coyunturas históricas específicas. La inserción del protestantismo en los países latinoamericanos se produjo en el contexto de las transformaciones relativas a la secularización, que Di Stefano conceptualiza como un conflictivo proceso de cambio “que afecta todos los ámbitos de la vida colectiva, de la economía a la ciencia y de la política al arte, y que influye sobre la formulación de políticas de Estado que lo acompañan y tal vez apuntalan, políticas que a veces pueden considerarse sus consecuencias más que sus causas” (Di Stéfano, 2011:81). Este complejo y multifacético proceso, que se daba hacia la segunda mitad del siglo XIX con el asentamiento de las primeras congregaciones protestantes no respondió, según Bastian (1994) a una estrategia conspirativa e imperialista, diseñada en algún lugar distante de la sociedad rioplatense, sino a las demandas de agrupaciones liberales, racionalistas, masónicas y universitarias que buscaban fortalecer su frente interno; como así también al respaldo en el ámbito nacional de sectores sociales inmigrantes, inversores de la banca y el comercio, y elementos nacionales que, además de incluir a algunos sacerdotes disidentes, estaban dispuestos a cooperar con el establecimiento de la misión.

*“A su llegada, los misioneros entraron en un terreno ya abonado de clima disidente preparado por las minorías liberales y de este modo las sociedades protestantes no surgieron como agrupaciones escindidas, sino más bien como parte de un movimiento asociativo más amplio que venía conformándose desde tiempo atrás en*

*la sociedad rioplatense. El acceso de las sociedades protestantes al frente liberal fue posible porque sus dirigentes fueron identificados como portadores de las banderas secularizadoras y modernas de tolerancia religiosa, libertad de culto y de conciencia, registro civil, educación laica, matrimonio civil y separación de Iglesia y Estado. Estas definiciones colocaron al protestantismo en la categoría de virtual aliado de la “causa” política liberal y en oposición directa con el proyecto católico, por el cual la iglesia buscaba reinstalar el “Reinado Social de Cristo” (Mallimaci, 2000: 34-35).*

Al asumir este programa, el protestantismo se alinearía con el liberalismo reformista en dos campos: en el campo religioso, contra el catolicismo integral; y en el campo político, dependiendo de las coyunturas, contra el liberalismo conservador en el proceso de *laicización*<sup>19</sup>, lo que le imprimió al protestantismo liberal “rasgos combativos” en el plano ideológico, característica compartida con las diversas manifestaciones anticlericales.

El vínculo orgánico de las sociedades protestantes con el frente liberal se realizó en relación con la construcción de una sociedad republicana, democrática y moderna, cuyo

---

19. Blancarte (2008) sostiene que la laicidad es defendida por el laicismo que, en los países de tradición latina donde el catolicismo fue predominante, adquirió un carácter combativo o anticlerical entre 1850 y 1950. En estos países los procesos de laicización ponen en el centro del debate la libertad de conciencia de los individuos en temas sensibles de la política pública desvinculados de la matriz religiosa.

paradigma se hallaba reflejado en las sociedades angloamericanas y del cual el catolicismo era el principal opositor. Sin embargo, cabe aclarar que si bien todos los componentes de la “causa liberal” coincidían en las definiciones programáticas, el protestantismo expresaría un claro disenso en el modo de fundamentar esa república.

El modelo era la sociedad norteamericana; la aspiración común fuertemente expresada en el ideario sarmientino para ingresar en la sociedad moderna era la difusión de la educación popular. Sin embargo, para el protestantismo dicha educación y modernidad debían basarse en los principios del evangelio que más o menos explícitos debían estar contenidos en las propuestas y políticas que se promovían. Entendían que no podía haber armonía ni progreso sin una doctrina moral y principios de raíz cristiana que sirvieran de parámetro para los individuos. Esto los acercó tanto al racionalismo espiritualista como a los seguidores del krausismo<sup>20</sup>, para quienes la religión era indispensable en la evolución de la experiencia moral. En este sentido, no debemos comprender el frentismo liberal anticatólico como una simple alineación del protestantismo a las fuerzas del nuevo orden. Por el contrario, si bien el anticlericalismo constituyó un fuerte punto de coincidencia, ésta de ningún modo significó una alianza incondicional entre el protestantismo y el liberalismo racionalista, quienes mantuvieron su propia discusión ideológica. (Míguez Bonino, 1995)

---

20. Ver: Juan Manuel Quero Moreno (2008). El protestantismo en la renovación del sistema educativo de España, (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.

La cuestión religiosa era primordial para hallar soluciones políticas. Sin embargo, esta postura de ningún modo significó un rechazo del ejercicio metódico de las ciencias, ya que los intelectuales protestantes buscaron fortalecer las asociaciones científicas y académicas, y en muchos casos se anticiparon en su promoción (Amestoy: 2010). No obstante, se mostraron reticentes a hacer extensivo el método experimental al ámbito de la ética social global. Este posicionamiento y la propia formación en la universidad positivista los condujo a aceptar el positivismo spenceriano como método de enseñanza entrado el siglo XX, pero no como filosofía. En su auto-comprensión, el protestantismo resultaba una religión racional, capaz de formar ciudadanos y valores consecuentes al orden liberal y democrático anhelado (Bastian, 1990).

En los últimas décadas se han publicado interesantes estudios que abordan la influencia del protestantismo liberal en la historia de procesos políticos de América Latina aunque acotados a experiencias locales, lo que plantea desafíos para estudios comparativos o más abarcativos respecto a la difusión, la recepción y las relocalaciones de estos discursos, así como su impacto en las áreas en las que se propusieron influir, mediante sus militantes que ocuparon posiciones estratégicas de poder, como es el caso de Ernesto Nelson. Consideramos que vale la pena visualizarlos en el complejo escenario de principios del siglo, momento en el que se dirimieron importantes dilemas inherentes a la construcción de la nación en un contexto mundial de crecimiento de la hegemonía norteamericana.

El caso que nos ocupa efectivamente dejó huellas en su recorrido por diversas instituciones, asociaciones y el mismo Estado. Las producciones de Ernesto Nelson tal como mencionamos anteriormente se difundieron a través de LA REFORMA<sup>21</sup>, órgano ideológico del protestantismo liberal que aglutinaba a intelectuales, comunicadores, maestros y traducía especialmente materiales de formación que participaban de los debates de comienzos de siglo. Principalmente los temas abordados giraban en torno a la problemática de los derechos del niño y de los jóvenes, la pedagogía, la democracia y el laicismo.

---

21. Uno de los núcleos centrales de LA REFORMA era la valoración de la ciencia como forma de legitimación del pensamiento y una de las condiciones fundamentales para el desarrollo social. En numerosos artículos se enfatizaba en su utilidad para analizar y comprender el mundo, desarrollar la inteligencia, contribuir al juicio independiente y como criterio de legitimación de la verdad. En este sentido proliferaban discursos que intentaban dar legitimidad a las argumentaciones sobre diferentes problemáticas sociales, atravesados por la mirada de los desarrollos teóricos de las disciplinas, que en ese período se encontraban en plena producción teórica, tanto desde la Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales, aunque sobre estas últimas la difusión de artículos es escasa. No obstante se divulgaban noticias vinculadas a acontecimientos científicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, indicio de la participación de Clemente Ricci, así como de la Universidad Nacional de la Plata. Es posible reconocer que LA REFORMA era atravesada por la idea del librepensamiento que aparece como principio y como una actitud intelectual de reflexión consciente que abría la puerta a procesos de racionalización de la misma religión que acompañaron simultáneamente al desarrollo de la ciencia. Encontramos relación con el calvinismo como línea de pensamiento que impactaba fuertemente en la cultura anglosajona, abría las puertas al enjuiciamiento práctico, libre, utilitarista y espontáneo de todas las cosas poniendo el acento en el individuo, lo real-fáctico que se plasmaba en las tendencias empiristas y positivistas anglosajonas (Bertrand, 1.931).



## **Ernesto Nelson y su relación con el protestantismo liberal**

Escasa relevancia tuvo en Argentina el proyecto educativo denominado *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria* de Ernesto Nelson (1915) que escribió siendo Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial, que si bien nunca fue tratado en el Congreso de la nación, fue sometido a la consideración del entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Tomás R Cullen. Sin embargo, esta propuesta se presentaría en el Congreso Evangélico Panamá de 1916<sup>22</sup>. En las actas de dicho congreso, titulado *Panamericanismo: aspecto religioso* entre otras cuestiones, se catalizaban las líneas de acción vinculadas a propuestas educativas orientadas a influenciar en las sociedades latinoamericanas e impulsar procesos de democratización social. Aún cuando hay indicios de que dichos procesos, concomitantes con las crecientes demandas sociales en relación a la educación de la mujer y el niño, se dieron en el contexto de las ambigüedades de las políticas norteamericanas, las declaradas y las efectivamente llevadas a la práctica, es posible advertir la creciente relación entre los EEUU y América Latina, a nivel misionero, educacional, social y económico. Serían las interconexiones de estos aspectos lo que caracterizaría distintas versiones del panamericanismo. Particularmente nos interesa deshilvanar algunos hilos de la trama que se construye con sectores intelectuales.

---

22. El Congreso sobre Trabajo Cristiano en América Latina, fue convocado en respuesta a la falta de discusión sobre temas latinoamericanos en la Conferencia Misionera Mundial en Edimburgo en 1910.

Investigaciones realizadas que abordan la relación entre protestantismo y educación ponen en evidencia que las propuestas educativas que venían gestándose desde comienzos del siglo XIX cobraban un nuevo impulso en la primera década del siglo XX. Estos proyectos se desarrollaban en países latinoamericanos como Perú, Chile, Uruguay, Argentina y Brasil. Los mismos se conformaron como caminos alternativos a los formatos educativos del momento, que consideraban: la inclusión de la mujer y su formación para ocupar otros espacios sociales, laborales o intelectuales, la regionalización de las propuestas y las relaciones con sectores económicos, que fueron configurando la trama para el desarrollo de estas experiencias. Al mismo tiempo sus promotores se desempeñaron como formadores de docentes y ocuparon cargos en instancias gubernamentales como funcionarios públicos participando en espacios donde se debatían las problemáticas y/o se ejecutaban políticas de estado.

No es casual que las Iglesias Metodistas fueran las que desarrollaron proyectos como el Colegio Word, el Lima High School, donde coincidentemente confluyeron en los fundamentos educacionales la pedagogía progresista norteamericana de John Dewey y las ideas del “Evangelio Social”. (Fonseca, 2003) (Bruno-Jofré, 1998). Estas experiencias que no fueron aisladas tenían puntos en común no solo por las entidades patrocinadoras, Iglesia Metodista Episcopal (EEUU), Unión Evangélica de Sudamericana (Inglaterra), sino, las perspectivas pedagógicas en las que abrevaban. En ellas se promovían nuevas prácticas sociales y hábitos, propios de un esquema mental moderno y occidental como ideas de tolerancia a partir del desarrollo del cosmopolitismo en la

medida que se incorporaban alumnos de distintas nacionalidades y etnias (Morris, 1910), y la plurirreligiosidad (católicos, protestantes y judíos). La conformación de instituciones mixtas, la promoción de los derechos de la mujer vinculados a la formación universitaria y su inserción en el mercado laboral eran coincidentes en las escuelas protestantes las que, aún cuando tuvieran intensiones proselitistas buscaban formar en valores universales o aquellos que requerían las sociedades modernas.

Al preguntarnos sobre la difusión del pensamiento progresista educativo desde organismos religiosos y su efectiva puesta en práctica a través de proyectos aislados nos lleva a advertir sobre otra cuestión poco tenida en cuenta que pudo estar influyendo en estas iniciativas y es la adscripción religiosa de Dewey cuyo pensamiento refleja en gran medida los principios de este movimiento teorizados por Dillemberger.

Es posible hallar en LA REFORMA una serie de artículos de personalidades vinculadas a la *Religious Education Association* (en adelante REA), fundada en 1903 en Chicago, EEUU, entre cuyo fundadores se encontraban John Dewey, William Rainey Harper y George Albert Coe. Según figura en *The Scope and Purpose of the New Organization*,<sup>23</sup> la REA tenía como propósito conformar un espacio de reflexión, con el aporte de las ciencias humanas, sobre la religión y la educación; que centralizara información sobre propuestas de educación religiosa implementadas en las instituciones

---

23. The Religious Education Association (1903) The University of Chicago, Chicago, Illinois, 230-240. Disponible en: <http://www.religiouseducation.net/history/rea100years>

educativas. Así también se proponía la creación de agencias similares en diferentes lugares de los Estados Unidos para contribuir a la educación moral y religiosa en las escuelas públicas. Mediante nuevas metodologías educativas basadas en los aportes de la psicología moderna, la nueva pedagogía y los estudios de la Biblia basados en el método científico se proponía unificar, asistir y estimular la educación moral y religiosa de diversas instituciones que trabajaban con niños y jóvenes en tareas educativas. Entre ellas se mencionaba a las iglesias, escuelas dominicales, la Asociación Cristiana de Jóvenes, programas de entrenamiento, librerías, bibliotecas, arte y música religiosos, educación a distancia, etc. Se proponía crear una serie de departamentos especializados en los diferentes espacios educativos para lo cual se conformaría un Directorio General que incluiría a personalidades reconocidas de áreas educativas, evangelísticas o filantrópicas pertenecientes a diferentes denominaciones cristianas y países, ya que entre sus fines se planteaba extender las fronteras hacia otros territorios. Entre los propósitos de la REA figuraba, además, constituirse como un espacio de investigación sobre la relación entre religión, moral y educación; publicar y difundir resultados, libros y boletines; además de ofrecer cursos y materiales, e instrucción a docentes, clubes de madres, iglesias, entre otros.

John Dewey fue uno de los referentes más conocidos en el campo pedagógico y difundido por los educadores protestantes quien comenzaba su prolífica producción en un contexto signado por profundos cambios en los EEUU. Por una parte económicos producidos por el tránsito de un modelo agrícola a uno industrial favorecido por los adelantos cientí-

ficos tecnológicos, el surgimiento de la organización obrera y la profundización de la participación política de la sociedad. Para Dewey la construcción de una república democrática constituía una problemática del orden educativo. Así lo expresaba en *“Educación y democracia”* que escribió en 1916. La educación era el instrumento clave para la supervivencia social, el progreso y la integración social. Establecía la fundamental importancia de la educación sobre el buen funcionamiento del sistema democrático, y además trataba de elaborar los contenidos y métodos pedagógicos que permitieran una socialización política democrática. El aula y la escuela constituían los ámbitos sociales educativos claves para el aprendizaje activo de la participación que la educación debía garantizar. En este sentido, planteaba una educación que partiendo de los problemas que interpelaban a los alumnos para la búsqueda de soluciones; los hacía partícipes y protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Este discurso pedagógico orientado a profundizar y consolidar la democracia en los EEUU se recuperaba por los protestantes liberales para América Latina. Cabe hacer la salvedad de que los estudios que se abocaron a las influencias de Dewey para el caso Argentino, han reducido sus aportes al campo de la didáctica, lo que da cuenta de las selecciones que se realizaron de su obra sin reparar en las dimensiones políticas y religiosas de su discurso.

### **Protestantismo y panamericanismo. La encrucijada no intervencionista.**

El panamericanismo se inscribió en el contexto de las

políticas norteamericanas que se retrotraían a la década de 1823 cuando los EEUU, a través de la doctrina Monroe, declaraban “América para los americanos”. De este modo reivindicaban a América Latina como un espacio de seguridad, control político y comercial de los Estados Unidos. Así se conformaba un sistema regional integrado y subordinado en diferentes grados y modos a los Estados Unidos.

*“En la transición de los siglos XIX y XX, los Estados Unidos se equiparon de poder militar, económico y político para imponer la doctrina Monroe. Favorecidos por el crecimiento económico acelerado, la tasa de ahorro interno, las empresas norteamericanas efectuaron grandes inversiones que acompañaron de un pensamiento geopolítico que propugnó la expansión militar a través de bases navales en el exterior para asegurar la defensa del territorio y las vías comerciales” (Villafañe, 2008:311).*

Los criterios de relación que se fueron construyendo permearían los vínculos políticos y económicos en el devenir del siglo, a partir de la Conferencia de Washington (1890) en la que definieron las líneas ideológicas del panamericanismo:

*“El panamericanismo sirvió de ideología unificadora de las relaciones interamericanas funcionando como justificación moral de la hegemonía estadounidense sobre el continente, en detrimento de la influencia europea (...) realzaba el mito de la unidad geográfica de América, vista como*

*un hemisferio aislado, ajeno a los problemas y a la influencia del resto del planeta, y al mismo tiempo partícipe de una misma afinidad política resultante de la condición republicana de todos los países americanos”*(Villafañe, 2008:316).

A principios del siglo XX el panamericanismo se resignificaría durante la presidencia de F. D. Roosevelt (1904). Desde entonces, los Estados Unidos se adjudicaban derechos para intervenir en los asuntos internos de los países de la región si estos atentaban contra los intereses de ciudadanos o empresas norteamericanas, resguardando a los países de la intervención europea, pero no de la suya propia.

Estas orientaciones políticas y económicas georeferenciadas fueron receptadas de diferentes maneras por los países latinoamericanos, siendo los países de América Central como Cuba y Nicaragua los más afectados por las políticas intervencionistas norteamericanas. Argentina, sin embargo, ponía límites a la política exterior estadounidense. En la Primera Conferencia Panamericana logró alinear a la mayoría de los países en su estrategia obstruccionista mediante la cual se aprobaba el principio de la “no intervención”; principio sostenido luego durante las presidencias de Sáenz Peña, Quintana e Yrigoyen.

*“Hasta la primera guerra mundial, Gran Bretaña mantenía su hegemonía sobre Sudamérica. En Argentina, las inversiones británicas superaban varias veces a las estadounidenses pero, en la década del 20, Estados Unidos profundiza-*

*ría su influencia en el continente americano, en particular en el Cono Sur. Luego de concluida la Primera Guerra Mundial se conformó como la nueva potencia mundial desplazando a Gran Bretaña. Hacia 1930, las inversiones privadas estadounidenses en América del Sur sobrepasaban los 3.000 millones de dólares, superando varias veces las que existían antes de la guerra” (Morfengeld, 2008:3).*

La complejidad del panamericanismo incluía desde declaraciones de principios “unificadores”, acciones económicas e intervenciones armadas. Los sectores religiosos protestantes no quedaron fuera de los debates políticos en cuyo contexto delinearon estrategias de misionales hacia el continente. En 1916 se realizaba el Congreso de Panamá *Congresson Christian Work in Latin America, held February 10 to 20, 1916*. Entre los asistentes se encontraban dirigentes y miembros de juntas misioneras, líderes de iglesias latinoamericanas, laicos cristianos de América del Norte y Europa, junto con hombres de negocios de América Latina que simpatizan con los esfuerzos misioneros. El informe final de cada comisión reflejaba una importante colección de información de los misioneros en América Latina. Para implementar las resoluciones del CCWLA, se llevaron a cabo conferencias sectoriales en Perú, Chile, Argentina, Brasil, Cuba y México de marzo a abril de 1916. Estas conferencias tenían dos propósitos. En primer lugar, permitieron una discusión local de los problemas planteados por los informes finales de las comisiones. En segundo lugar, sirvieron para llevar



las resoluciones de la conferencia a las iglesias de la misión que operaban a nivel local.

Míguez Bonino sostiene que en este evento es posible identificar un eje de unidad a partir de un *proyecto liberal ilustrado*, aun cuando el campo religioso protestante dejaba planteados una serie de interrogantes respecto a los debates que se movilizaban en este espacio. Sin embargo, ese proyecto mostraba diferentes manifestaciones, divergencias y contradicciones en los países de América del Sur y, por ende, disímiles claves de lectura del proyecto liberal norteamericano. También advierte el citado autor, que los documentos revelaban el rechazo del “intervencionismo” armado, diferenciando entre los ofensores y el pueblo norteamericano. Sobre este argumento se basaba la profundización de la confraternidad entre los pueblos de los EEUU y el resto de América. En ese sentido y al servicio de esas relaciones de cooperación, se planteaban estrategias misionales, educacionales, sociales y económicas. Sin embargo, no todos compartían esta “ingenuidad” del protestantismo norteamericano. Charles Miller, presidente de la Federación a la Asociación Cristiana de Estudiantes, hacía referencia a la “*invasión norteamericana del mundo*” vinculándola a la nueva “racionalidad” económica que controlaba la vida de la nación y seducía al resto de los países. Por otra parte, desde sectores conservadores nacionalistas y desde la misma Iglesia Católica Romana se acusaba a los sectores protestantes de hacer “propaganda” del imperialismo; del de la corona británica a fines del siglo XIX y, ya avanzado el siglo XX, del norteamericano.

En otra línea, Martín Bergel (2011) señala que la década de 1920 proporcionó el marco para el desarrollo de las ideologías antiimperialistas en América Latina. Los intelectuales, inspirados por el Ariel de José Enrique Rodó, cuestionaban la política expansionista de Estados Unidos y, desde esa perspectiva, buscaban tender puentes políticos y culturales con los sectores progresistas estadounidenses (Bergel, 2011). En ese marco se reconoce a varios escritores e intelectuales de ese origen que se diferenciaban de la política imperialista de su país y entablaban productivos diálogos con el sur del continente. Nos preguntamos si LA REFORMA estaría reflejando parte de este movimiento en la medida en que se difundían una serie de conferencias que abordaban el cosmopolitismo, el solidarismo y la democracia, y que tendría a Ernesto Nelson como uno de los referentes.

En LA REFORMA, entre 1910y 1920 encontramos una serie de artículos de intelectuales vinculados al pensamiento progresista norteamericano identificados con el ideario abolicionista, defensor de los derechos humanos y de los derechos a la libertad de los pueblos que publicaban en “La Nueva Democracia”. Tal es el caso de William Shepherd<sup>24</sup> a quien se le adjudica la autoría de *La adaptación de la enseñanza al medio social americano*, texto escrito en la Columbia University de New York y dirigido a la comunidad norteamericana. Shepherd era una autoridad académica, especialista en cartografía e historia de América Latina, que había participado

---

24. William Robert Shepherd fue autor del *Atlas Histórico* de amplia difusión en Norteamérica al que se puede acceder en: [http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/history\\_shepherd\\_1923.html](http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/history_shepherd_1923.html)

en el Primer Congreso Científico Panamericano realizado en Chile en 1908. Un año después participó de la Cuarta Conferencia Internacional de los Estados Americanos, realizada en Buenos Aires, como Secretario de la delegación norteamericana. El texto comenzaba de este modo:

*“Las condiciones que forman el Medio Social Americano son:*

I. La tendencia a la consecución de una verdadera democracia;

II. La presencia de muchas personas que pertenecen a razas diferentes de la nuestra y que necesitamos asimilar;

III. El hecho de que nuestro sistema de gobierno no es del todo democrático en espíritu y operación;

IV. La existencia de abundantes recursos naturales todavía aún no beneficiados.

*Los problemas inherentes a estas condiciones pueden resolverse por medio de la educación que desarrolle las tres potencialidades del hombre, á saber: la cabeza, el corazón y la mano, de manera tal que las transformen en las tres fuerzas vitales conocidas como inteligencia, moralidad y destreza, por el uso de las cuales nuestros niños pueden ser preparados para una vida activa y útil”* (Shepherd, S/f. La REFORMA 1912:594).

La significatividad de este artículo radica en que constituye el prelude de una serie de artículos de autores de los Estados Unidos, que tendrán como eje la democracia y el pragmatismo norteamericanos. Proponía el método científico basado en la experimentación para la enseñanza de las diferentes disciplinas que debían superar las nociones elementales de la lectoescritura y el cálculo, y desarrollar las *“destrezas que producen la prosperidad y fuerza material de una educación progresiva”*, proporcionando además: *“... un ejercicio preparatorio en los medios en que se basan las actividades industriales y comerciales que forman la mayor parte de nuestras ocupaciones diarias”* (Shepherd, S/f. La REFORMA 1912:602)<sup>25</sup>.

Respecto de la *“instrucción política”*, señalaba la importancia de la explicación de la organización y la manera de funcionar del Estado *“como un mecanismo político”* así como los *“privilegios y las obligaciones inherentes al Estado como un cuerpo de ciudadanos políticamente asociados”*. En el texto, el autor destinaba un importante desarrollo a la *“instrucción industrial y comercial”*, pero previamente de detenía brevemente en la *“instrucción política”* en la cual incluía la *“organización y funciones del gobierno nacional y local”*, la *“forma de gobierno de los principales estados del mundo”* y las relaciones que mantenían con los EEUU, el *“sentimiento del patriotismo, sus derechos y obligaciones”* En este marco desarrollaba lo siguiente:

*“Se ha de grabar en la inteligencia juvenil que el*

---

25. *Ibid.*, p. 602.

*hombre como miembro del Estado, depende de sus conciudadanos y éstos de él en cualquier progreso de la civilización que llegue a lograrse; de aquí que el hombre debe estar siempre dispuesto tanto a dar como a recibir, tanto a obedecer como a mandar, tanto a cooperar como a obrar por su sola iniciativa. (...) El producto resultante (...) consiste en la preparación de una incipiente opinión pública que será, no sólo inteligente y competente, sino que hará de su influencia la más poderosa fuerza de acción en la obra del Estado. Así educada, esta opinión subordinará la elección de un candidato a la determinación de un programa y discutirá con debida minuciosidad los principios relacionados con el bienestar público antes de elegir al agente que ha de poner en práctica las conclusiones establecidas” (Shepherd, S/f. La REFORMA 1912:604).*

En este discurso se presentaban lineamientos del proceso educativo centrado en el individuo, que producía disposiciones para la participación deliberativa basada en el juicio crítico para la elección de los representantes. La cuestión poco clara en el discurso es el significado que adquirirían los derechos de participación democrática para los ciudadanos según los sectores sociales a los que pertenecían. Al menos en éste, el énfasis se colocaba en el “elegir” y no en el “ser elegidos”, lo que nos remite a pensar que ciertas atribuciones políticas estaban destinadas a sectores sociales de elite.

El material reproducido reflejaba los debates existentes

en relación al lugar que debía ocupar la religión en la educación para la consolidación de la democracia. Así mismo, la concepción cívica del espacio político<sup>26</sup> se construía enfatizando el papel de las asociaciones como espacios de formación ciudadana que las escuelas promocionaban, entre otros lugares, en los centros de padres, de ex alumnos, en las asociaciones de jóvenes y en clubes. El ejercicio del *derecho a la asociación*<sup>27</sup> implicaba el despliegue de estrategias de deliberación y de representación que se plasmaban en congresos y asambleas. También posibilitaba el ingreso de nuevos sectores a prácticas inherentes a la participación política. En ellas se articulaban acciones en torno a objetivos variados como capacitación, trabajo y recreación. Se convertían en espacios de convivencia donde los jóvenes participaban rotando en diferentes tareas y roles que hacían funcionar el grupo social en torno a objetivos comunes.

Esta modalidad de trabajo, que se promovía entre los jóvenes, era extrapolada de la YMCA norteamericana donde se ejercitaba el “aprender haciendo” de la pedagogía de Dewey, lo que llevaba al fortalecimiento de las instituciones. En Argentina y en el resto de Latinoamérica adquirieron el nombre de Asociaciones Cristianas de Jóvenes. En junio de 1916 se publicaban artículos que resaltaban su “cosmopolitismo y misión cultural”. En el funcionamiento de estas organizaciones se ponían en juego prácticas democráticas y se promovían diferentes actividades educativas vinculadas

---

26. Estos elementos son problematizados por Javier Peña en: problemas de la ciudadanía en el texto compilado por Levín (Levín, 2009).

27. Ver (Campetella; Bombal, 2000).

a la educación cristiana, a actividades culturales, recreativas y deportivas. Nos surgen interrogantes respecto del impacto del movimiento asociacionista que se promovía como espacio de formación de los jóvenes, especialmente de los universitarios, impulsados en la Argentina por Ernesto Nelson -con conexiones con el Uruguay- en la Universidad de La Plata, y su participación dentro y fuera de los espacios universitarios. Por otra parte, ¿cuáles eran los problemas sobre los que se debatía? ¿cómo se articulaban estos espacios con el ejercicio de la ciudadanía en relación con los intereses públicos para la conformación de la comunidad política?<sup>28</sup>(Wolin, 1993).

## Conclusiones

En este trabajo hemos intentado desentrañar algunas tramas de conexiones e identidades que podrían explicar las particularidades que asumieron los proyectos educativos impulsados por el protestantismo liberal. Aún cuando se trata de un estudio incipiente nos animamos a plantear algunas hipótesis que podrían servir para seguir profundizando.

Por una parte hemos visto la trascendencia de la figura

---

28. Sheldon Wolin sostiene que el pensamiento político y social de los siglos XIX y XX se centró, en gran medida, en el intento por reformular el valor de la comunidad; es decir, de la necesidad de los seres humanos de vivir en relaciones más íntimas entre sí, disfrutar de vínculos más efectivos, experimentar alguna solidaridad más estrecha que la que parecía dispuesta a conceder la naturaleza de una sociedad urbanizada e industrializada. Al mismo tiempo el pensamiento de este periodo siguió en otra dirección vinculada a consideraciones económicas o tecnológicas que presentaría una seria amenaza al desarrollo comunitario, presentada bajo la forma de organización que derivó en métodos de control social. (Maistre y Bonald) (Wolin, 1993:389).

de Ernesto Nelson cuya propuesta de reforma con componentes pedagógicos pragmáticos y progresistas se propuso en el Congreso Panamericano de 1916 como marco para pensar la escuela media en América Latina. Es interesante notar que en este congreso fueron pocos los representantes de habla hispana que participaron como referentes y en particular Nelson era un argentino conocedor del sistema educativo en tanto es funcionario, lo que nos da la pauta de que al menos en esta instancia se privilegia la mirada de quienes conocían los territorios donde se desarrollarían sus propuestas.

La participación en espacios del Estado de Nelson podría explicarse desde la postura militante propia del protestantismo liberal que promovió la participación política en los estados republicanos para la reforma social y cultural, aun cuando la mirada desde de una lógica del mercado -constancial al liberalismo pre-keynesiano se filtró en la significación sobre la injerencia del Estado en la dinámica social. Lo anterior es posible relacionarlo con el distanciamiento respecto a la Reforma del 18 en tanto no apoya el movimiento ni comparte sus postulados (Dussel, 1997).

La conexión de Nelson y otros pedagogos protestantes en el cono sur dan cuenta de una red de formación y difusión de ideas en un movimiento que se nutrió mayormente de intelectuales de universidades norteamericanas que incluyeron la formación teológica desde una racionalidad científica y la formación de educadores, lo que planteó campos y articulaciones en la formación prácticamente inexistentes en América Latina.



Por otra parte, la identidad de estos educadores compartió una perspectiva del panamericanismo que supuso la defensa de un orden social democrático necesario para el progreso sustanciado en una economía del libre mercado que se deslizó como la utopía orientadora y fórmula para la modernización de los países latinoamericanos, que además contenían múltiples recursos naturales sin explotar. La cuestión religiosa ingresó en la educación como ese basamento clave para lograr la armonía social necesaria de una nación civilizada y/o capitalista. En este sentido nos interesa profundizar el estudio de libros de lectura escritos por estos pedagogos que centran su atención en la formación moral y cómo se articula con la lógica societal promovida, el ejercicio de la democracia y los derechos sociales y políticos.

Por último, los espacios de formación integral de nuevas generaciones jóvenes, de las emergentes clases medias, hombres y mujeres, de diferentes credos, se plantearon fuera de las universidades, trascendiendo fronteras para favorecer el intercambio y la “colaboración” entre las naciones desde la perspectiva del panamericanismo pacifista. Nos preguntamos sobre el impacto de estas instancias de formación en quienes transitaron por ellos en la década del '10 en un escenario histórico atravesado por la Primera Guerra Mundial en 1914 y la Revolución Rusa en 1917.

## **Bibliografía**

- AMESTOY, N. R. (2010): “Protestantismo y pensamiento científico en el Río de la Plata” 1867-1901. El caso de las sociedades metodistas”, en: ROITENBURD, S.; ABRATTE, J. P., *Historia de la Educación en la Argentina, Del Discurso fundante a los imaginarios Reformistas contemporáneos*, Córdoba: Editorial Brujas, Universidad Nacional de Córdoba - SECyT.
- BASTIAN, J. P. (1990). *Historia del protestantismo en América Latina*. México: CUPSA.
- BASTIAN, J. P. (1994). *Protestantismos y modernidad latinoamericanos*. México: FCE.
- BERGEL, M. (2011). “El anti-antinorteamericanismo en América Latina (1898-1930) Apuntes para una historia intelectual”, en: *Nueva Sociedad*, 236.
- BLANCARTE, R. (2008). “Laicidad y laicismo”, en: *América Latina Estudios Sociológicos*, 1 (26), 139-164.
- BRUNO-JOFRÉ, R. (1988). *Methodist Education in Peru. Social Gospel, Politics, and American Ideological and Economic Penetration, 1888-1930*. Waterloo, Ont.: Canadian Corporation for Studies in Religion.
- CAMPETELLA, A.; BOMBAL, I. G. (2000). *Historia del sector sin fines de lucro en Argentina*. Buenos Aires: CEDES.
- DILLENBERGER, J.; WELCH, C. (1958). *El Cristianismo Protestante*. Buenos Aires-México: La Aurora - Casa Unida de Publicaciones.

- DI STEFANO, R. (2011). “El pacto laico argentino (1880-1920)”, en: *PolHis*, 8 (4).
- FONSECA ARIZA, J. (2003). “Educación para un país moderno: El “Lima High School” y la red educativa protestante en el Perú (1906-1945)”, en: XXIV International Congress of the Latin American Studies Association, Dallas (Texas).
- FONSECA ARIZA, J. (2011). *Misioneros y civilizadores: protestantismo y modernización en el Perú, 1915-1930*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- HERRERO, A. (2006). “Liberalismo y democracia en Argentina. El estudio de un caso: Ernesto Nelson: ¿Un educador del Estado en contra del Estado?”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 33 (11), 103-108.
- LEVÍN, S. (comp.) (2009). *Ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, Universidad de Valladolid.
- MALLIMACI, F. (2000). “Catolicismo y liberalismo: Las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América latina”, en: *Sociedad y Religión*, 20-21.
- MIGUEZ BONINO, J. (1995). *Rostros del Protestantismo Latinoamericano*. Buenos Aires-Grand Rapids: Nueva Creación y W.B. Eerdmans Publishing Company.
- VILLAFAÑE SANTOS, L. C. (2008). “Las relaciones interamericanas”, en: POSADA CARBÓ, E.; AYALA MORA, E. (comp.), *Historia General, T. VII Los proyectos naciona-*

*les latinoamericanos: sus instrumentos y articulación. 1870-1930*, Madrid: Editorial Trotta.

WOLIN, S. (1993). *Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental*. España: Amorrortu Editores.

### **Fuentes**

MORRIS, W. C. (1910). *El patriotismo*. Buenos Aires: La Reforma, Imprenta Kidd.

SHEPHERD, W. (s/f). *La adaptación de la enseñanza al medio social americano*. Buenos Aires: La Reforma, Imprenta Kidd.

# Los silencios de Monseñor Pablo Cabrera respecto a la Reforma Universitaria

*Denise Reyna Berrotarán*

## **Resumen:**

La Reforma Universitaria de 1918 fue un hito que cambió la forma de concebir la educación, las formas de enseñanza y su funcionamiento como institución política. Este cambio, paradigmático para la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba y otras universidades de Latinoamérica, dio lugar al surgimiento de diversas opiniones por parte de los círculos universitarios y extra-universitarios. Pensando en el campo académico, sobre todo quienes pertenecían al campo universitario cordobés, surgieron manifestaciones claras respecto a los cambios que había suscitado la reforma.

Monseñor Pablo Cabrera (1857-1936) fue un sacerdote-historiador con una clara participación en la Universidad Nacional de Córdoba como “colector de documentos” y con un reconocimiento como “sabio” de momento. Se caracterizó también por sus opiniones fundamentadas históricamente respecto a diversos temas. Estos pareceres político-sociales eran valorados por los sectores católicos cordobeses quienes los leían en los distintos periódicos católicos del momento.

De allí que, en tanto miembro de la comunidad universitaria y voz autorizada para ciertos grupos sociales, llame la atención su silencio ante la Reforma Universitaria. Este

trabajo tendrá como objetivo, entonces, analizar la ausencia de opinión de Cabrera en un momento de tanta efervescencia y cambio. La adquisición de un reciente reconocimiento en los círculos académicos y religiosos a nivel nacional; y su lugar como sacerdote en la Iglesia (con las normativas que esto implicaba) fueron algunos de los motivos que explicaron sus silencios ante un movimiento tan importante para la Universidad y la sociedad cordobesa.

**Palabras Claves:** Monseñor Pablo Cabrera-Reforma Universitaria-Historia de Córdoba.

## I. Introducción

*“El Movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos”* (Turnermann, 1998:104).

La reforma Universitaria fue un acontecimiento que marcó la Historia de Córdoba. La generación del ‘14, como se autodenominaban, se enfrentaban a un mundo de cambios. La revolución mexicana, la revolución bolchevique, la Primera Guerra Mundial y todo el acontecer mundial marcaban la presencia de una nueva etapa en la Historia (Chabrando, 2010:11). Dentro de la ciudad de Córdoba, los cambios poblacionales, sociales y culturales cuestionaban las tradiciones que se sostenían desde el Siglo XIX.

En este sentido, la Reforma Universitaria de 1918 resultó no sólo en la modificación de materias y planes de estudio, sino en una lucha simbólica por el avance del laicismo en Córdoba y la llegada del progreso. El enfrentamiento no se circunscribía a estudiantes y docentes, sino también a concepciones de mundo. La confrontación se estaba dando entre grupos laicistas modernizadores—estos grupos estudiantiles— y el clericalismo ultramontano—los claustros docentes y jerárquicos de la Universidad— (Navarro, 2013:27). Los protagonistas de este acontecimiento eran bien conocidos: Deodoro Roca, Arturo Orgaz, Saúl Taborda, Enrique Martínez Paz, entre otros. Este evento movilizó las estructuras cordobesas e hizo manifiesto que la sociedad en general—no sólo estudiantil— necesitaba modificaciones estructu-

rales. Los esquemas universitarios debían actualizarse a la nueva realidad. La sociedad se estaba modificando en Córdoba, y también a nivel macro en toda Latinoamérica. Esto explica la razón por la cual la Reforma Universitaria tuvo eco más allá de Córdoba y tomó un carácter internacional.

Sin duda, los referentes culturales fueron los primeros en emitir sus opiniones, favorables o contrarias. Como en todos los períodos convulsionados de la historia, la palabra de ciertos referentes culturales fue clave. Entre estos actores se encontraba Monseñor Pablo Cabrera, un sacerdote-historiador que tenía un reconocimiento social como orador sagrado e historiador. Para ese momento, —fecha posterior al centenario— se le pedía, de manera reiterada, que publicara en los periódicos católicos su opinión respecto a diversas temáticas que hacían a la realidad social y política del momento.

A su vez, Cabrera participaba en la Universidad de Córdoba desde fines del Siglo XIX. Su búsqueda documental y trabajo continuó en los Archivos lo que llevó a que se le otorgara el título de “coleccionista de documentos” y eso le permitió, a su vez, ir ganando un lugar en los claustros docentes. Si nos detenemos en los documentos que legó Cabrera al ex Instituto de Estudios Americanistas, podemos observar como la Universidad Nacional de Córdoba tenía una importancia trascendental en su vida y obra. A lo largo de este trabajo nos detendremos en el vínculo de Cabrera con la Universidad.

Ante todo lo dicho, su activa participación en la Universidad nos lleva a reflexionar sobre su ausencia de opinio-



nes, posicionamientos o análisis histórico-políticos sobre la Reforma Universitaria. La misma no pasó desapercibida a nivel social e, incluso, en su vida personal. A pesar de esto no hemos encontrado rastros oficiales que determinen un posicionamiento respecto a la Reforma.

Entonces, los interrogantes que se nos presentan son los siguientes ¿Qué pensaba Cabrera sobre lo que estaba sucediendo en la Universidad cordobesa? ¿Por qué su opinión no aparece registrada en ningún periódico o como pie de página en alguna de sus obras? Esas incógnitas, a la luz de los pocos rastros documentales que tenemos del tema, serán las que intentaremos dilucidar a lo largo de este trabajo.

## **II. Monseñor Pablo Cabrera: un sacerdote-historiador**

Monseñor Pablo Cabrera (1857-1936) fue un sacerdote-historiador que tuvo gran influencia en los estudios sobre el pasado colonial en Argentina—sobre todo de la región de Córdoba— y que fue considerado en su época un intelectual de relevancia. Su filiación con la Iglesia Católica le dio a sus estudios un tinte reivindicativo religioso. Lo más llamativo de Cabrera fue su capacidad de conjugar su aspecto religioso con su participación en el espacio público, su reconocimiento a nivel nacional e incluso internacional y su estudio de lo local. Cabrera empieza a ser reconocido en el espacio público a partir de la “cátedra sagrada”, a fines del siglo XIX—ejemplo de esto fueron los discursos dados por él ante el pacto de Paz con Chile (Cabrera, 1902) —. Sin embargo, su carrera de “orador sagrado” concluyó a principios del siglo XX. Desde entonces y hasta su muerte, Cabrera se dedicó

a la investigación histórica. Esto le permitió convertirse en un intelectual<sup>29</sup> de renombre que fue formando, como afirma Enrique Martínez Paz (1936), un grupo de discípulos a su alrededor. Ellos continuaron su obra desde lo temático, teórico y conceptual hasta lo metodológico, en el Instituto de Estudios Americanistas —creado a su muerte como homenaje a su obra y a su legado documental y bibliográfico—.

Como mencionamos antes, Cabrera se destacó en distintos ámbitos. En su trayectoria religiosa se vio fuertemente marcado por el Papa León XIII y algunas de sus encíclicas, entre las que destacamos la de “Rerum Novarum”. Podemos subrayar algunos espacios fundamentales en donde apareció Cabrera como sacerdote destacado<sup>30</sup>: en primer lugar trabajó como “sacerdote del púlpito”; en segundo lugar, participó en la creación de distintos espacios actualmente tradicionales de la Iglesia Católica cordobesa; y, por último, trabajó como capellán en dos Iglesias.

Como primer espacio de reconocimiento religioso,

---

29. Tomamos la propuesta realizada por Ana Teresa Martínez (2013) que plantea que “los curas, maestros, dirigentes gremiales que escriben y actúan en el espacio público no son sólo intelectuales [...], sino que participan simultáneamente de otro campo, que los constituye en lo que son, y donde tienen intereses simbólicos simultáneos: el campo religioso, o católico, o gremial, con sus propias problemáticas y cosas en juego. No se trabaja de cura o de maestro, se es cura o maestro [...] (2013:179) A su vez, acordamos con su visión de “intelectual de provincia”. De este modo, Cabrera debe ser pensado como cura y como “intelectual de provincia” en donde su rol público está atravesado por un lugar específico que ocupa en la jerarquía eclesial.

30. Sólo marcamos aquellos donde tuve un rol destacado, no todos los espacios religiosos en los que efectivamente participó, ya que esto excede los límites de este trabajo.

Cabrera se dedicó a la “oratoria sagrada”<sup>31</sup>. Su carrera como orador sagrado consolidó su lugar como miembro de la Iglesia con una voz que representaba a la sociedad –sobre todo en los círculos católicos– y la jerarquía eclesiástica. Esto lo ubicó en el espacio público y le mereció un gran reconocimiento. En un proceso de cambios poblacionales, culturales e identitarios muy notorios a principios del Siglo XX en la Argentina, para los grupos católicos la “oratoria sagrada” se convirtió en una forma de contención y “unión”.

Fueron sus sermones los que le otorgaron un reconocimiento como “sacerdote del púlpito”. Esta actividad perduró aproximadamente hasta los primeros años del Siglo XX, donde abandonó la “cátedra sagrada” para dedicarse a los estudios históricos.

Su punto de consagración fue el Te Deum de los Pactos de Mayo. Sin embargo, esta actividad se vio interrumpida por problemas vocales. En una entrevista que le realizó Nices-Lotus en 1933 le comentaba: *“Mi propia decisión. Esa misión tan noble y tan grande había llegado a absorber mi tiempo completamente (...) Una faringitis me sirvió de pretexto,*

---

31. La “cátedra sagrada” ha tenido a lo largo de la historia un lugar central en la difusión de los distintos mensajes que la Iglesia buscaba hacer llegar a sus seguidores. Los oradores no sólo se centraban en la explicación de relatos bíblicos o cuestiones puramente religiosas sino que muchas veces eran formas de difundir los “buenos comportamientos” ante distintos contextos que estaba viviendo la sociedad. Esto nos lleva a pensar que los “oradores sagrados” eran el resultado de un contexto y que sus alocuciones estaban mediadas por el contexto que los interpelaba. En este sentido coincidimos con Verónica Zaragoza quien, citando a Carlos Herrejón Peredo, considera al sermón como una manifestación cultural propia en tanto fenómeno histórico y género literario peculiar (Zaragoza, 2008:20).

*pero como Usted sabe todavía ahora puedo hacerme oír*<sup>32</sup>.

Como segundo espacio de reconocimiento religioso, Cabrera promovió la fundación de dos lugares que hoy resultan tradicionales para los grupos católicos en Córdoba. Por una parte, fue uno de los promotores de la venida de los salesianos a Córdoba, hecho concretado en 1905 con la fundación de la Iglesia María Auxiliadora, a la que posteriormente se le anexó el colegio Pío X (Moretti, 2014). Por otro lado, promovió y gestionó la venida de las Hermanas de Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor (1888), quienes luego se hicieron cargo de la Cárcel Correccional de mujeres donde actualmente se encuentra el “Paseo del Buen Pastor”<sup>33</sup>

Como tercer y último espacio de reconocimiento religioso, se encuentra su permanencia como capellán en dos iglesias a lo largo de su vida: desde 1884 hasta 1896 fue capellán de las Esclavas del Corazón de Jesús. A partir de 1896 y hasta 1929 estuvo en el Curato de Pilar (Vera Correa, 1988). Su permanencia en ambos espacios marcó un signo de continuidad en su trayectoria. Su perdurabilidad le valió el reconocimiento de feligreses y religiosos que se vincularon con él.

Ahora bien, nos detengamos en la trayectoria de Monseñor Pablo Cabrera que en este artículo, tendrá más peso: su faceta intelectual. Cabrera realizó un recorrido archivístico que nos permite entender su preeminencia entre los intelectuales cordobeses. Como coleccionista, se calcularon

---

32. *El Pueblo*, Periódico de Buenos Aires, 16 de julio de 1933

33. Actualmente es un centro turístico denominado “Paseo del Buen Pastor” ubicado en el Barrio Nueva Córdoba de la ciudad. Véase Maritano, De Angeli (2015)

“en más de cuatrocientos mil pesos el valor de las antigüedades que poseyó Monseñor Cabrera y que el gobierno compró en 1925” (Furlong Cardiff, 1945:45). A esta colección se le suma el resto que permaneció en su poder hasta su muerte: parte fue al Instituto de Estudios Americanistas— 70.000 folios de documentación— y el resto vendida. Esto evidencia la relevancia que tenía para Cabrera la recopilación de los documentos.

Su trabajo en los archivos fue confirmado por sus coetáneos. Principalmente se lo encontraba en el Archivo de Tribunales y, en segundo lugar, en el Archivo de la Universidad (Furlong Cardiff, 1945:46). Por esto la UNC lo nombró colector de documentos en noviembre de 1911. En 1916 se creó el puesto de Jefe de Manuscritos en el que rescató documentos sobre los primeros doctorados en la Universidad de Córdoba. Según Furlong Cardiff, fue a partir de este cargo que ideó y orientó la publicación de la Biblioteca del Tercer Centenario junto a su principal discípulo Enrique Martínez Paz<sup>34</sup>. Nos detendremos en su análisis más adelante.

Su trabajo de archivo tuvo como temática central los estudios históricos coloniales. Sus investigaciones se centra-

---

34. Enrique Martínez Paz — Córdoba, 1882-1952— fue un profesor universitario y magistrado judicial, egresado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, que fue miembro de la Junta de Historia y Numismática Americana, académico de número de la posterior Academia Nacional de la Historia. Junto con I. Ruiz Moreno, dio un primer paso en la institucionalización de la disciplina sociológica, con la creación de la cátedra de Sociología en 1908. Diez años después, luego de la Reforma Universitaria—en la que Martínez Paz tuvo una participación activa—, abandonó la sociología para dedicarse a la historia, la filosofía del derecho y el derecho civil comparado. Para trabajos más completos sobre este intelectual véase Escudero (2013), Grisendi (2010).

ron en el período colonial de la región de Córdoba—también se encuentran estudios sobre la etnología diaguita, entre otros—. También realizó investigaciones sobre el período independentista. Sin embargo, su reconocimiento nacional e internacional responde a los avances realizados en materia etnológica, lingüística, toponímica e histórica de la región antes mencionada durante la época colonial. Sus métodos etnológicos y etnográficos, influenciados por métodos de investigación europeos, además del intenso trabajo documental junto a un trabajo hermenéutico, lo consagraron como un intelectual de renombre a nivel nacional hacia 1910—los reconocimientos internacionales tendrían lugar de manera más notoria recién a partir 1920—.

Es fundamental en este punto aclarar que el contexto hispanista y el uso de la historia para legitimar la Iglesia Católica en un momento de pugna por la hegemonía cultural llevaron a que el estudio del período colonial fuera una de las respuestas que diera la Iglesia en ese conflicto. Las obras de Monseñor Pablo Cabrera tuvieron una metodología donde primaba el análisis heurístico y hermenéutico de las fuentes pero que, en sus interpretaciones documentales, se presentaron lecturas sobre el rol de la Iglesia. Su perspectiva basada en términos conceptuales como civilización-barbarie lo llevaron a plantear el proceso de evangelización religiosa como gesta civilizadora y necesaria para el desarrollo de nuestra historia nacional pensada en términos evolucionistas. Este tipo de perspectiva, implícita o explícitamente defensora de una facción, permitió tejer diversas relaciones intelectuales (Reyna Berrotarán, 2011).

### **III. Monseñor Pablo Cabrera y su vínculo con la Universidad Nacional de Córdoba**

Luego de la breve síntesis sobre la trayectoria de Monseñor Pablo Cabrera, consideramos importante detenernos en sus lazos con la Universidad Nacional de Córdoba. Aquí analizaremos su participación en distintos eventos, su posicionamiento respecto a temas que afectaban la legitimidad de la Universidad e incluso el análisis de las fuentes documentales recopiladas por él sobre la Universidad y su historia.

Respecto a este último, el análisis de los documentos legados por Cabrera nos muestran apartados destinados únicamente a archivos variados sobre la Universidad Nacional de Córdoba. Aquí existen trabajos sobre la Universidad, análisis de documentos propios de la Casa de Trejo e incluso transcripciones de otros documentos que, probablemente, se encuentran en sus originales en el Archivo de la Universidad<sup>35</sup>. Algunas de estas transcripciones manuscritas fueron utilizadas en textos que escribe posteriormente mientras otras sólo quedaron como reservorio de fuentes, trabajo clásico de un historiador. Es interesante la selección de noticias y documentos que hace sobre la Universidad, algunos de los cuales coleccionó en su libro de recortes periodísticos. Incluso se hallan datos del Colegio Máximo, sus estudiantes y egresados. Parecería que el cri-

---

35. Las fuentes documentales trabajadas se alojan en el repositorio del Ex Instituto de Estudios Americanistas "Dr. Monseñor Pablo Cabrera", actual Sección Estudios Americanistas y Antropología, Biblioteca "Elma Kohlmeyer de Estrabou", Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

terio de selección de documentos que tuvo Cabrera sobre la Universidad privilegió la etapa jesuita, sus orígenes y sus características.

### **III.1 Posicionamientos respecto a la Historia de la Universidad**

Un debate interesante en el que participó Cabrera junto con Enrique Martínez Paz fue sobre el lugar real que ocupó el Obispo Fray Fernando de Trejo y Sanabria en la fundación de la Universidad de Córdoba (Moya, 2002:149-182). Cabrera y Martínez Paz manifiestan su convicción de que este obispo fue el fundador de la Universidad, en contraposición con Antonio Rodríguez Del Busto que negaba que fuera el fundador. Para ser escuetos, este debate dio comienzo con los estudios de Liqueno quien hizo una primera investigación sobre esta temática afirmando que Trejo y Sanabria había sido el fundador; estudios que Antonio Rodríguez Del Busto criticó. En ese mismo análisis, Rodríguez Del Busto realizó una crítica a Cabrera, que lo llevó al Monseñor a integrarse al debate ya no sólo por la temática en discusión, sino en defensa de sus intereses.

Su respuesta, publicada en la Revista de la Universidad, también fue avalada por Martínez Paz quien defendió a Cabrera. Si bien este debate no logró ser resuelto en esta época—ni en la actual—, fue el profundo acervo documental con que se trabajó en defensa de las diversas tesis y como también se utilizaron estos argumentos de defensa de un obispo para defender a Cabrera y su propia labor. Además, la defensa de Cabrera y Martínez Paz tuvo su apo-



yo por parte de la institución ya que los posicionamientos de ambos sobre el tema fueron publicados en la Revista de la Universidad de Córdoba mientras que lo planteado por Rodríguez Del Busto salió en el diario La Nación y dos obras publicadas por la Imprenta de los Sucesores de Hernando (Moya, 2002:182).

Otro trabajo que presenta su defensa a la UNC fue su obra “*Universitarios de Córdoba: los del Congreso del Tucumán*” (1916)<sup>36</sup>. Esta obra que Cabrera escribió para el Centenario de la Independencia Argentina estudia la participación de Córdoba en el Congreso del Tucumán y, particularmente, los cuatro diputados que fueron enviados. La función de este trabajo no sólo tenía que ver con análisis histórico de un período que se celebraba en su centenario. La propuesta que subyacía era la de realzar el lugar de Córdoba en la Historia Argentina. A principios del Siglo XX, estos “intelectuales de provincia”, como los llamo Ana Teresa Martínez (2013:169-180), buscaron destacar el lugar de sus provincias en el mapa nacional. Cabrera realizó su aporte con respecto a la independencia pero destacando el carácter “universitario” de los enviados.

A su vez, podemos mencionar otras obras de Cabrera que interpelaban el rol de la Universidad en distintos aspectos: “La segunda imprenta de la Universidad de Córdoba, adquirida por suscripción popular en 1823 bajo el gobierno del general D. Juan Bautista Bustos” (1930); y la de “Trejo y su obra: a propósito de una publicación adversa a entrambos”

---

36. Este texto de Cabrera en particular fue analizado por (Portelli, 2010).

(1920).<sup>37</sup> A esto se le suma que, a partir de 1930, la Imprenta de la Universidad reeditó todas las obras de Pablo Cabrera.

### **III.2 Participación directa en la UNC**

Otro espacio compartido entre Martínez Paz y Cabrera fue la creación de la Biblioteca del Tercer Centenario de la UNC:

*“El Consejo Superior de la Universidad ha sancionado por moción del señor consiliario doctor Enrique Martínez Paz, una ordenanza ampliatoria de la del 12 de agosto de 1908, y para la cual se autoriza la publicación de un cierto número de obras escogidas y raras de autores antiguos del tiempo del coloniaje, cuyo conjunto se denominara “Biblioteca del Tercer Centenario de la Universidad de Córdoba”<sup>38</sup>*

Esta llegó a editar cinco obras desde 1916 hasta 1918, fecha en la que se vio interrumpida por los sucesos de la Reforma Universitaria. Cabrera publicó variados artículos. La Revista contenía un apartado para “documentos inéditos, particularmente de interés histórico y universitario”, ya que se buscaba que los documentos “esclarecieran la verdad y la exactitud” en desmedro del género literario.

---

37. En este punto queremos aclarar que ambas obras fueron escritas anteriormente a la fecha de la edición. Sin embargo, contamos únicamente con estos ejemplares y no tenemos certezas de las fechas exactas de escritura.

38. Resolución de creación de la Biblioteca del Tercer Centenario publicada en la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 2, N°5, Julio de 1915.

*“Para Martínez Paz la colección y el ordenado de documentos debía dejar de estar en manos de “eruditos y anticuarios” para pasar a manos de “hombres de ciencia”. Ese rol fundamental para el desarrollo científico de las ciencias del hombre según Martínez Paz, lo ocupaba Cabrera” (Zabala, 2010:209).*

Martínez Paz manifestó su admiración por Cabrera desde el inicio y será esta o que ambos estaban interesados en investigaciones sobre Córdoba y su búsqueda de una verdad respaldada en documentos y, por lo tanto, científica lo que los llevó a su cercanía y trabajo hasta la muerte de Cabrera. Esta admiración se reveló en las fuentes y sobre todo en homenajes a Cabrera, donde Martínez era, casi siempre, orador<sup>39</sup>.

Otra participación fue la designación como representante de la Universidad Nacional de Córdoba en dos reuniones científicas internacionales que se dieron con motivo del Centenario de la Revolución de Mayo<sup>40</sup>. Su participación en estos espacios marcó un punto de consolidación sobre su lugar en la sociedad como intelectual. Estas reuniones de “Sabios”<sup>41</sup>

---

39. Algunos de estos: Martínez Paz, Enrique (1936): Elogio de Mons. Pablo Cabrera, Junta de Historia y Numismática Americana, Filial de Córdoba, Imprenta de la Universidad, Córdoba; INSTITUTO DE ESTUDIOS AMERICANISTAS (1937): acto inaugural y antecedentes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Imprenta de la Universidad, 1937; Prólogo del libro de Furlong Cardiff (1945).

40. Analizado con mayor detalle en Zabala (2010).

41. Término con que se designaba a personas de conocimientos y pertenecientes a la comunidad de científicos. (Zabala, 2010: 33)

fueron dos: el XVII Congreso Internacional de Americanistas —entre el 17 y 23 de mayo en la ciudad de La Plata— y el Congreso Científico Internacional Americano —entre 10 y 25 de julio en ciudad de Buenos Aires—.

Estos congresos tenían como fin: “...investigar el pasado del continente, buscando en las nebulosas de la tradición las civilizaciones aborígenes, estudiar su lingüística...” (Zabala, 2010). Ya este discurso que dio inicio al congreso nos habla de una intencionalidad de búsqueda de un pasado común que debe investigarse y desarrollarse. Además, emerge la construcción de filiaciones intelectuales basadas en ciertas temáticas particulares que tienen como objetivo la difusión internacional de sus estudios. Empezaban a aflorar un campo de vinculaciones intelectuales como respuesta al contexto que estaba emergiendo. Resulta interesante destacar que a partir de entonces comenzó la publicación de las obras e investigaciones de Cabrera.

#### **IV. Los rastros documentales de la posición de Cabrera**

Llegados a este punto, es crucial reflexionar sobre la posición que tomó Cabrera ante la Reforma Universitaria. Hablamos de un Cabrera muy comprometido con la UNC, muy reconocido por los intelectuales de su momento y con signos de admiración de alumnos por parte de la Universidad (Blank, 2000). Por otra parte, como ya vimos, Monseñor Pablo Cabrera fue un sacerdote de mucho compromiso con la Iglesia católica cordobesa. Su pertenencia a capellanías y sus accionares promoviendo la difusión de la religión nos lo presentan como un sacerdote muy activo públicamente.

Su vínculo con la Iglesia se reflejó en sus estudios históricos. Este vínculo lo sostuvo hasta el final de su vida y se veía claramente en el uso de la historia para legitimar a la Iglesia.<sup>42</sup>

Ahora bien, ¿qué se ha encontrado al respecto escrito por Cabrera? El único documento al que hemos tenido acceso fue a un borrador —entre otros borradores— sobre la Universidad que habla de la reforma<sup>43</sup>. En realidad, es un conjunto de tomas de apuntes que sintetizaban fragmentos de una obra de Juan Mamerto Garro<sup>44</sup>: “Bosquejo Histórico de la Universidad de Córdoba con apéndice documental (1882)”. Esta obra recorre la Historia de la Universidad de Córdoba y tuvo mucho reconocimiento en los círculos intelectuales del momento. Lo interesante es que la selección de contenidos que Cabrera realizó se detiene, únicamente, en las distintas reformas a las que fue sujeta la Universidad. Para ello, de manera manuscrita—sólo un pequeño fragmento está tipeado en máquina de escribir—detallaba el año y la reforma. Algunas de las reformas que destacaba fueron:

---

42. Para un análisis más profundo de este tema véase Reyna Berrotarán, 2011

43. Estos documentos fueron encontrados en el repositorio del ExInstituto de Estudios Americanistas “Dr. Monseñor Pablo Cabrera”, actual Sección Estudios Americanistas y Antropología, Biblioteca “Elma Kohlmeyer de Estrabou”, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

44. Juan Mamerto Garro (1847-1927) fue un abogado, historiador y político argentino perteneciente a los albores de la Unión Cívica Radical. Fue el autor del proyecto de ley por el cual Argentina adoptó el sistema métrico decimal en 1876. Integró la Junta Civil Revolucionaria que dirigió la Revolución del 90 junto con Leandro N. Alem y Juan Posse. En 1891 participó de la fundación de la Unión Cívica Radical siendo candidato a vice-presidente por esa fuerza. Durante la presidencia de Roque Sáenz Peña fue ministro de Justicia e Instrucción Pública. Síntesis realizada a partir de Del Mazo (1976).

- 1680: se establece la asistencia obligatoria de los estudiantes a las materias
- 1683: obligatoriedad de aprobación de los exámenes para pasar de un año a otro. Ante esto los alumnos se “insubordinan” pero el rector logra restaurar la calma.
- 1756: Aprobación de los exámenes de física para pasar de año.
- Sin año: reforma de las propinas para la Universidad.
- Otras reformas (Años 1714 y 1675)

Lo interesante de todas estas reformas es que fueron llevadas adelante por el rector del momento o, ante la insubordinación del estudiantado, triunfó el mandato rectoral:

*(Respecto de la reforma de 1683) “...Tan saludable reforma encontró no fue (sic) resistencia en el gremio estudiantil, y fue origen de grave insubordinación, acaso la primera que ocurría desde la fundación de la Universidad. Bastó sin embargo para volver la calma a los juveniles espíritus que el claustro asumiera una actitud enérgica, y compeliere a examen por enedio (sic: envío) del Rector, bajo apersivimiento (sic) de ser separados de aquella para siempre, a dos estudiantes que se habían puesto a la cabeza de la temeraria cruzada”.*

Esta selección de fragmentos de Garro resulta muy interesante ya que en todos los casos era el rectorado quien

triunfaba en sus determinaciones. La razón por la que hemos decidido rescatar estos borradores se debe a que parecería que Cabrera estaba empezando a hacer una revisión de las reformas de la Universidad para, probablemente, terminar analizando la Reforma Universitaria. Este solía ser el método que utilizaba cuando quería manifestar alguna opinión sobre una situación político-social que se estaba dando en su presente (método que se puede ver en su oratoria sagrada y/o artículos periodísticos). Se remitía a ejemplos históricos y/o bíblicos para lograr, de manera comparativa, llegar a una opinión fundamentada desde su faceta intelectual y religiosa. Sin embargo, este trabajo nunca fue concluido y quedó en un simple borrador.

Las razones de su interrupción no son claras. En este sentido, la enfermedad de sus últimos años no parecería haber sido la causa. Esto lo podemos deducir a partir de la caligrafía de Cabrera en estos manuscritos. En la última etapa de su vida, los manuscritos de Cabrera eran prácticamente ilegibles, a causa de su enfermedad y su poco pulso. Anteriormente, su caligrafía era clara y común a la época. Siendo que los manuscritos encontrados no tienen dificultad de lectura consideramos que no fue su enfermedad lo que causó el cese del armado de esta futura obra.

Ahora bien, todo esto analizado quedaría inconcluso de no ser por una nota al costado de un borrador que no pertenece al anteriormente explicitado, realizado con lápiz, que manifiesta levemente su postura con respecto a la reforma universitaria. Aquí manifiesta, en una escritura rápida, que la verdadera reforma era la tradición, la Universidad de la

colonia. Junto a los fragmentos extraídos de Garro, se puede ir esbozando un posible posicionamiento.

Parecería que para Cabrera la Universidad de la etapa que el investigaba como historiador, la etapa colonial y, por sobre todo, la etapa jesuita: era la de “mayor gloria”. En esta lucha social entre los seculares progresistas y los clericales tradicionalistas quien debería haber triunfado era la tradición: la Universidad católica, la Universidad pre-reforma. La relectura de la historia de las reformas donde siempre triunfaban los claustros que promovían continuar con la tradición era el ejemplo que Cabrera quería establecer. Cabrera estaba interviniendo sobre el pasado para manifestar su postura en su presente. La historia era su arma legitimadora. El triunfo de los estudiantes en la Reforma Universitaria de 1918 no cuidaba la tradición de una Universidad tricentenario. Esta debería haber sido preservada.

Aquí cabe aclarar que Cabrera había tenido un cruce ante una reforma hecha en la Universidad en el siglo anterior. Cuando se eliminó de la Universidad la carrera de Teología para la formación de seminaristas, Cabrera estaba terminando sus estudios<sup>45</sup>. Esto lo forzó a ir a Mendoza a obtener su título, dos años después. Cabrera fue muy crítico de esta reforma. La Reforma Universitaria y sus cambios, sin duda, deben haber generado una resistencia para Cabrera.

Sin embargo, más allá de que parecería esbozarse un posi-

---

45. Como relata Cabrera en la entrevista de Nice-Lottus anteriormente mencionada, en 1881 se suspendió la Facultad de Teología de la Universidad de Córdoba, por lo cual no pudo egresarse en ese año sino que debió esperar hasta 1883 para ordenarse en Mendoza.



cionamiento, las fuentes son pocas a comparación de otros temas para los que fue más explícito. ¿Por qué su silencio?

## V. (Posibles) Razones de su silencio

Llama la atención que Monseñor Pablo Cabrera desaparece ante un acontecimiento tan trascendental para la Universidad: la reforma universitaria. No se encuentran opiniones de manera oficial, no existen publicaciones posteriores del tema. Siendo que estamos ante un Cabrera que no es ajeno a la opinión pública, ¿por qué el silencio?

Según la autora Corcuera de Mancera, los historiadores realizamos nuestra tarea de investigación en etapas. Primero leemos porque queremos *conocer* y luego escribimos porque queremos *comunicar* (1997:9). Ahora bien, si conocemos pero no escribimos, en definitiva, no estamos comunicando. Este “no comunicar” puede ser pensado como una opción consciente. La “no comunicación” implicaría que hay un desacuerdo entre el conocimiento de un hecho, en este caso del presente inmediato de Cabrera, y su escritura y difusión. Parecería que, más allá de los borradores, la difusión no llegó por alguna razón. En este punto nos centraremos en reflexiones que surgen del estudio de la vida y obra de Cabrera<sup>46</sup>.

Como planteábamos en el apartado anterior, Cabrera estaba a favor de la tradición, de la Universidad “pre-reforma”, la Universidad que formaba en valores católicos. Pero,

---

46. Aclaremos que este trabajo se enmarca en una investigación de mayor envergadura sobre toda la trayectoria de Monseñor Pablo Cabrera.

en su trayectoria académica, se vinculó a intelectuales como, por ejemplo, Enrique Martínez Paz, reconocidos participantes de la Reforma. Entonces, su círculo intelectual e incluso su más allegado discípulo se encontraban a favor de la Reforma Universitaria. Su formación sacerdotal y trayectoria religiosa lo ubicaban en el contra-reformismo. Ante esto, posicionarse para Cabrera resultaba una encrucijada. A esto hay que agregarle que el tema de la Reforma Universitaria fue un tema que generó discusiones acaloradas hasta, por lo menos, la década del 30, en la que fueron algunos de estos reformistas quienes dirigieron la Universidad.

Siendo que para Pablo Cabrera ambos espacios de vida eran fundamentales y tan opuestos en este tema, la opción más conciliadora fue su silencio. Encontramos borradores que nos permiten suponer una posición pero la difusión de este posicionamiento nunca vio la luz. Pero esto no nos debe engañar. Su silencio no fue un resultado del azar sino que tuvo una voz consciente.

Su silencio nos habla. Nos muestra los dos mundos que, en este momento de su vida, se enfrentaban a Cabrera y en los que, a pesar de sus divergencias, logró convivir. Nos muestra la forma en que Cabrera logró conciliar ambos espacios para poder continuar en los mismos. Se puede incluso pensar que esta encrucijada no sólo afectó a Cabrera sino que podría haber afectado a otros intelectuales católicos. En un período de grandes cambios sociales y culturales, Cabrera intentó adaptarse al nuevo mundo cultural sin dejar de lado sus raíces religiosas—las cuales nunca dejó de lado y fueron uno de los ejes de su trayectoria—.

Todo lo anteriormente dicho se deduce de lo poco que Cabrera nos brinda a nivel documental. No tenemos conocimiento de que este borrador haya sido editado o que Cabrera haya hablado de la Reforma en algún otro lado. Es difícil hacer una revisión completa de todo su legado documental ya que es prácticamente inabarcable. Seguimos a la espera de que aparezca algún documento que nos clarifique su posicionamiento ante el tema en cuestión.

## **VI. Reflexiones finales**

La Reforma Universitaria marcó una inflexión en la sociedad de Córdoba. Las elites se dividían (Tcach, 2004:12) mientras se buscaba repensar el lugar de la Universidad en la sociedad y los roles de cada claustro al interior. Este acontecimiento mostró que los cambios sociales no podían estar ajenos a los claustros universitarios. La opinión de diversos sectores sociales tiñó las fuentes con posicionamientos y acciones. Pero también es importante comenzar a atender a los silencios ante la Reforma. Lo que las fuentes no nos están diciendo.

El caso de Monseñor Pablo Cabrera resulta interesante para abrir nuevos espacios de reflexión sobre la Reforma Universitaria. A partir de este trabajo nos surgen algunas nuevas interrogantes: así como la Reforma dio mucho que hablar, ¿también dio mucho para callar? ¿Qué fue lo que pasó en Córdoba que hubo un retraída de ciertos “sabios” que no hablaron? ¿Quiénes no hablaron y por qué?

Es primordial comenzar a cuestionarnos no sólo de lo que se habló durante la reforma sino lo que se calló. Este si-

lencio nos habla del otro lado de la historia. Es una propuesta interesante seguir investigando el rol de los intelectuales ante la Reforma Universitaria y sus dichos y no dichos.

Por último, queremos aclarar que no consideramos que este trabajo de investigación se encuentre terminado. Seguiremos atentos al descubrimiento de posibles fuentes documentales que nos faciliten el panorama de Cabrera.

## VII. Fuentes consultadas para este trabajo

CABRERA, P. (1902). *Discurso "Paz y Fraternidad" del Sr. Pbro. Dr. Pablo Cabrera en el Te Deum de acción de gracias*, 24 de agosto de 1902, Iglesia Catedral de Buenos Aires. Buenos Aires: Tipográfica y Enc. La Industrial-Constitución.

Discurso de recibimiento en el museo a los Congressistas, Actas del Congreso Internacional de Americanistas, Buenos Aires, 1910

Documentos manuscritos inéditos de Monseñor Pablo Cabrera. Repositorio del Ex Instituto de Estudios Americanistas "Dr. Monseñor Pablo Cabrera", actual Sección Estudios Americanistas y Antropología, Biblioteca "Elma Kohlmeyer de Estrabou", Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

*El Pueblo*, Periódico de Buenos Aires, 16 de julio de 1933

FURLONG CARDIFF, G. (1945). *Monseñor Pablo Cabrera: su personalidad, su obra, su gloria*. Buenos Aires: Huarpes.

INSTITUTO DE ESTUDIOS AMERICANISTAS (1937). *Acto inaugural y antecedentes, Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Imprenta de la Universidad.

MARTINEZ PAZ, E. (1936). "Elogio de Mons. Pablo Cabrera", en: *Junta de Historia y Numismática Americana, Filial de Córdoba*. Córdoba: Imprenta de la Universidad.

Resolución de creación de la Biblioteca del Tercer Centenario publicada en la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 2, N°5, Julio de 1915.

## VIII. Bibliografía Consultada

- BLANK, B. (2000). *Monseñor Pablo Cabrera y Margarita Zatzkin, la hebrea: (el encuentro de dos vidas diferentes)*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- CHABRANDO, V. (2010). *La Reforma Universitaria en el Ciclo de Protesta Cordobés* (tesis de grado). Licenciatura en Historia, Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- CORCUERA DE MANCERA. S. (1997). *Voces y silencios en la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DEL MAZO, G. (1976). *Historia del Radicalismo*. Buenos Aires: Cardón.
- ESCUDERO, E. A. (2013), “Democracia y federalismo: el lugar de Córdoba en la magna Historia de la Nación Argentina”, en: BREZZO, L. M.; MICHELETTI, G.; MOLINA, E. (edit.), *Escribir la Nación en las Provincias*, Rosario: Amalevi SRL.
- GRISENDI, E. (2010). “Enrique Martínez Paz. La sociología entre la institución universitaria y las tradiciones intelectuales (1908-1918)”, en: AGÜERO, A.C.; GARCÍA, D. (edits.), *Culturas Interiores. Córdoba en la geografía nacional e internacional de la cultura*, La Plata: Ed. Al Margen.
- MARITANO, O.; DEANGELI, M. (2015). “Un proyecto correcional femenino. Universo social y lógica institucional de la Cárcel del Buen Pastor, Córdoba 1892-1910”, en: *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, (7), 37-53.

- MARTÍNEZ, A. T. (2013). “Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico”, en: *Prismas, Revista de historia intelectual*, (17), 169-180.
- MORETTI, N. (2014). *Buenos cristianos y honrados ciudadanos. La obra salesiana y la cuestión social. Córdoba, 1905-1930*. Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti.
- MOYA, S. B. (2002). “La influencia del positivismo e historicismo: el debate por la “veracidad” del fundador de la Universidad Nacional de Córdoba (1913-1925)”, en: MOREYRA DE ALBA, B. (comp), *La escritura de la Historia. Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los historiadores de Córdoba (Argentina)*, Córdoba: Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S.A. Segreti”.
- NAVARRO, M. A. (2013). “La “nueva intelectualidad cordobesa” y la Reforma Universitario de 1918”, en: SAUR, D.; SERVETTO, A. (coord.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, Colección 400 años, T. II, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- PORTELLI, M. B. (2010). “*Universitarios de Córdoba. El centenario de la independencia y la construcción de los relatos históricos locales en la obra de Pablo Cabrera*”, en: REFA. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, 1, Disponible en: <http://www.refa.org.ar/descargas/numero-1/refa-articulo-maria-belen-portelli.pdf>
- REYNA BERROTARÁN, D. (2011). “La Historia como herramienta de Legitimación de la Iglesia a principios del Si-

- glo XX. El caso de Monseñor Pablo Cabrera”, en: PHILP, M. (comp), *Intervenciones sobre el pasado*, Córdoba: Ed. Alción.
- TCACH, C. (2004). “Pensar Córdoba: reflexiones preliminares”, en: *Revista Estudios*, (15), 9-14.
- TUNNERMANN, C. (1998). “La reforma universitaria de Córdoba”, en: *Educación superior y sociedad*, 9 (1), 103-128.
- VERA CORREA, M. A. (1988). *Monseñor Doctor Pablo Cabrera: homenaje a su memoria*. San Juan: Editorial Sanjuanina.
- ZABALA, M. E. (2010). *Las verdades etnográficas de Monseñor Pablo Cabrera. Una etnografía de archivos en la ciudad de Córdoba* (tesis de maestría). Maestría en Antropología, FFYH, UNC, Córdoba.
- ZABALA, M. E. (2010). “Etnografía Argentina: La cátedra libre de Monseñor Pablo Cabrera (1925)”, en: *Revista del museo de Antropología*, 3, 205-210.
- ZARAGOZA, V. (2008). “El sermón como fuente: una aproximación bibliográfica”, en: MARTÍNEZ DE SANCHEZ, A.M., *Oralidad y Escritura. Prácticas de la palabra: los sermones*, Programa de Estudios Indianos, Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Báez Ediciones.



# **Catolicismo, filosofía, y educación: una aproximación a la trayectoria intelectual de Nimio de Anquin**

*Lisandro Angelini*

## **Resumen:**

A lo largo de este trabajo se propone realizar una aproximación a la trayectoria intelectual del filósofo cordobés Nimio De Anquin. De destacada labor en la academia cordobesa, docente del Colegio Monserrat, su vida transcurrió desde los inicios de la creación de la carrera de Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba, hasta la década del '70, atravesando las distintas etapas de la vida universitaria y política nacional, alternando momentos de gran actividad, sanciones, cesantía y retorno a la casa de Trejo.

**Palabras claves:** Nacionalismo católico, Historia Intelectual, Universidad Nacional de Córdoba



## **De los inicios a la segunda ausencia de la UNC**

Juan Manuel De Anquín, conocido como Nimio De Anquin, nació en la ciudad de Córdoba el día 12 de agosto de 1896, su padre fue de oficio carpintero y su madre era doña Mercado (Lugli, 2016:1); en su edad adulta, contrae matrimonio con Eloísa Cabrera Domínguez, descendiente de Jerónimo Cabrera fundador de Córdoba, con la que tiene ocho hijos (Linossi, 1990:338).

Sus estudios los realizó en el Colegio Nacional de Monserrat, tradicional institución educativa de la ciudad de Córdoba fundada en el siglo XVII, lugar donde finalizó su bachillerato. Con posterioridad comenzó el estudio de la carrera de Abogacía y posteriormente de Ciencias Naturales en la Universidad Nacional de Córdoba, sin embargo, nunca obtuvo un título de grado. En un plano personal, algunos de sus allegados lo describen como una figura que se destacaba por su seriedad, su circunspección, y la profundidad de sus conocimientos (Olsen Ghirardi; Tampieri, 1995:9-10).

En el plano de sus relaciones personales, desde temprana edad estuvo vinculado a figuras y espacios de sociabilidad católica. Como sostiene Furlong desde mediados de la década de 1910, participaban con Monseñor Pablo Cabrera, de charlas literarias e históricas, humanísticas y sociales, diferentes figuras como: Enrique Martínez Paz, Ernesto Gavier, José María Olmedo, Luis G. Martínez Villada, Telasco Castellanos, Rafael Moyano López, Estanislao Berrotarán, Luis Roberto Altamira, J. Francisco V. Silva, Juan Kronfuss, Carlos Camilloini, José R. Peña, Arturo Cabrera Domínguez, Juan José y José María Vélez, Pedro Grenón, Vera Vallejo, monseñor Luque,

Juan T. Moyano, Rafael Moyano, monseñor Zenón y entre ellos Nimio de Anquín (Furlong, 1945:39-40).

En esta línea, como relata Linossi a partir del texto de Cabrera Domínguez, cuñado de Nimio De Anquin, el filosofo solía juntarse con sus amigos en el local de la calle 27 de abril y Obispo Trejo de la ciudad de Córdoba, allí se reunían entre otros: A. Rodríguez, Dídimo Carranza, Carlos Meló, Dr. Puchetta, el obispo Audino Rodríguez, y L. G. Martínez Villada (Linossi, 1990:331-332).

Hacia el año 1926 obtiene una beca por dos años para realizar estudios en Alemania (Pró, 1984), allí realiza diferentes cursos sobre temas epistemológicos con figuras como Ernst Cassirer, Albert Goerland y N. Sauer en Hamburgo (Chávez, 1995:162). Fruto de esos estudios, publica sus primeros artículos académicos; en el año 1926, publica *Un aspecto de la Neoescolástica - Nueva forma del realismo inmediato* (De Anquin, 1926), en el año 1927, *El problema epistemológico en la filosofía actual. Contribución a su estudio* (De Anquin, 1927), en 1928, *Nota Preliminar a una filosofía de la inteligencia* (De Anquin, 1928). De este último artículo, también se destaca la dedicatoria a su amigo Rodolfo Martínez Espinosa, con quien participó en diferentes instancias como el Instituto Santo Tomas de Aquino.

Durante su estancia en Alemania mantuvo correspondencia con Monseñor Pablo Cabrera, Enrique Sparn, José Peña, Rodolfo Martínez, y Manuel Ríos entre otros (Linossi, 1990:332). Según Linossi, De Anquin le habría manifestado a Cabrera Domínguez, que en los '20, el filósofo cordobés había analizado la posibilidad de ingresar a la vida religiosa en

un convento radicado en Alemania (Linossi, 1990:332). Sin embargo, finalmente en el año 1929, se produce su regreso a la ciudad de Córdoba (Chávez, 1995:162).

En el año 1929, realiza el Prólogo del libro *Los Aborígenes del País de Cuyo*, escrito por Monseñor Pablo Cabrera (Furlong, 1945:101); como señala Furlong, el prólogo fue muy del agrado del gran historiador cordobés (Furlong, 1945:157). Esto es relevante, en tanto nos permite observar algunas de las vinculaciones personales, en este caso con el principal referente del campo de la historia de Córdoba (Reyna Berrotarán, 2011).

En el año 1930, gana por concurso la cátedra de Lógica y Moral en el Colegio Nacional Monserrat y comienza a dictarla en 1931. En el marco de la discusión sobre la designación de nuevos profesores en el Colegio Monserrat, tanto Martínez Villada como Montagne, se manifiestan en favor de la designación de Nimio De Anquin, sosteniendo que lo consideran un alumno distinguido de esa casa y destacan su reciente formación en Alemania (Los Principios, 13/1/1931, p. 8). En este sentido, a su regreso de Alemania, De Anquin escribe una carta pública dirigida al Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Luis J. Posse, manifestando su idoneidad y su pretensión de cubrir un cargo de filosofía vacante en Colegio Monserrat (Los Principios, 7/6/1930, p. 1).

En 1930, fue uno de los redactores de la *Revista Número* (Leiva, 2014:93), creada en ese mismo año, bajo la dirección de Atilio Dell' Oro Maini y un grupo de intelectuales católicos (Leiva, 2014:94). En el año 1931, publica *Las ciencias y la filosofía cristiana* (Los Principios, 23/9/1931, p. 5), y difunde

su actividad académica mediante el mismo periódico (Los Principios, 9/10/1931, p. 6).

En el día 14 de julio de 1932, junto con Luis G. Martínez Villada y otros colegas se produce la fundación del *Instituto Santo Tomas de Aquino*; en dicha institución se enseñó griego, latín, hebreo, filosofía, historia y política, asimismo se produjo la reaparición de la *Revista Arx*, que fue dirigida por De Anquín y se publicaron tres fascículos en los años 1933, 1934 y 1939 (Piñeda, 2005:168). El círculo de jóvenes nacionalistas que se nucleaban alrededor del *Instituto Santo Tomás de Aquino* y a la *Revista Arx*, liderado por Martínez Villada y De Anquín, Manuel Río, Rogelio Nores Martínez, Manuel Augusto Ferrer, Alberto Díaz Biale, Carlos J. Caballero y Berardo, entre otros, integró a hijos de familias católicas de la elite cordobesa que de forma creciente ampliaron su inserción en la vida académica y publica (Vera de Flachs, 1999:59).

En el año 1934, participó de la comisión constituida por Enrique Martínez Paz, Raúl A. Orgaz, Luis G. Martínez Villada, y Emilio Gouirán, en la organización de un Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba (Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, 1934:242).

En ese mismo año, por Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, fue apercibido fruto de sus actividades en el Instituto Santo Tomas de Aquino (Los Principios, 22/8/1934, p. 3). En su apoyo se manifestaron distintas figuras del mundo académico y católico de la ciudad de Córdoba, entre ellos Manuel Río Allende (Los Principios, 23/8/1934, p. 3), Reverendo Padre fray Luis Alberto

Montes de Oca (Los Principios, 25/8/1934, p. 3), Doctor Alfonso M. Buteler (Los Principios, 26/8/1934, p. 3), el presbítero Roberto A. Wilkinson, el canónigo Doctor Ferreira Reinafé, el presbítero Ramón Castellano (Los Principios, 28/8/1934, p. 3), el Obispo de Santiago del Estero, Doctor Audino Rodríguez y Olmos, y el presidente de los Cursos de Cultura Católica de Buenos Aires, Doctor Tomás D. Casares (Los Principios, 30/8/1934, p. 3).

En agosto del año 1936, fue uno de los fundadores de la Unión Nacional Fascista (U.N.F.), que tuvo su centro en la ciudad de Córdoba (Tcach, 2009, 2008, 2007). Sobre este particular, como plantea Fermín Chávez, De Anquín, fue el más destacado filósofo argentino de raíz tomista, que como consecuencia de sus posiciones políticas a mediados de la década de 1930, ha sido víctima de difamaciones y calumnias (Chávez, 1995:163).

Nimio De Anquín, fue uno de los encargados de coordinar la visita de Maritain en octubre de 1936 a Córdoba conjuntamente con Alfredo Fragueiro, también del círculo tomista (Requena; Grisendi, 2009:65). En un apartado del periódico Los Principios del día viernes 2 de octubre de 1936, se comentaba la visita de Jacques Maritain al Instituto Santo Tomas de Aquino, y el almuerzo que compartió en el Bristol Hotel de la ciudad de Córdoba, con miembros del mismo; entre los asistentes se encontraban: Luis G. Villada, Nimio De Anquín, Manuel Rio, Rafael Moyano López, Rodolfo Martínez Espinosa, José María Martínez Carreras, Gaspar Ferrer, Franciscos Vocos, Mario Martínez Casas, Juan Ángel Sappia, Alberto Chávez, Guillermo Becerra Oliva, Santiago Chávez,

Jorge Frías, Virginio Alsinet, entre otros (Los Principios, 2/10/1936, p. 6).

Durante ese mismo año, empezó a enseñar Lógica en la carrera de Filosofía de la Universidad de Córdoba (Tcach, 2008:93). Al año siguiente, publica *Incongruencia cartesiana y posibilidades idealistas (En la noción de substancia)* (De Anquin, 1937), asimismo, realizó contribuciones en *Crisol*, publicación dirigida por el nacionalista Enrique Osés (Carnagui, 2007) (Monacci, 2012:3).

El 23 de agosto de 1939, fue separado de la cátedra de Lógica en la UNC, presionado por el movimiento estudiantil antifascista (Tcach, 2008:93). Ese mismo año, publicó *Racismo nazi, racismo judío y linaje cristiano* (De Anquin, 1939). En el año 1940, ingresó como miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba; asimismo, publicó el artículo *La clase media y la virtud de prudencia en Aristóteles* (De Anquin, 1940). En el año 1941, publica *Liberalismo subrepticio y libertad cristiana* (1944 [1941]) y *El Bergsonismo, anagogia de la experiencia* (De Anquin, 1941).

En julio del año 1942, participó como colaborador de la publicación *Ortodoxia*, que fue publicada hasta el año 1947, en las que participaron figuras destacadas del nacionalismo y catolicismo argentino (Leiva, 2014:95). En el transcurso de ese mismo año, publica *Sobre la fortaleza y la muerte* (1942a), el filósofo cordobés recordaba las muertes por el ideal cristiano de Julio Benito de Santiago y García Montaña (De Anquin, 1942b:52-53). Para De Anquin de Santiago y García Montaña eran mártires, y habían sido asesinados en la Universidad por causa de sus ideales y militancia (De Anquin, 1942b:53).



Durante esos años, también realiza contribuciones en la *Revista Sol y Luna*, revista donde escribían destacadas figuras del nacionalismo argentino (Martini, 2013:18-19), asimismo brinda la conferencia titulada *La Justicia no cristiana* (De Anquin, 1942b).

En el año 1943, participa de la Intervención Federal a la Provincia de Tucumán, en el área de educación (Pavetti, 2014:173-174). En ese gobierno fruto de la Intervención Federal, también participaron destacadas figuras del nacionalismo tales como: Alberto Baldrich, Federico Ibaruren, Ramon Doll, y Santiago de Estrada entre otros (Pavetti, 2014:173-174) (Santos Lepera, 2008:340). En esta línea, De Anquin fue autor de la letra de la marcha patriótica de la Provincia de Tucumán, *¡Despertad!*, con la música de Luis Martín (Linossi, 1990:348).

En el año 1944, De Anquin retoma el dictado de los cursos de Lógica y Metafísica en la carrera de Filosofía en la UNC, fue designado mediante el decreto N° 3906, del 12 día de febrero firmado por el presidente de facto Ramírez, y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Martínez Zuviria; allí se deja sin efecto y se declara nula la Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba del 23 de agosto de 1939, ordenándose su reincorporación y liquidándose los haberes correspondientes a los sueldos no percibidos desde su destitución (Lugli, 2016:4). Como señala Grisendi dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, el nacionalismo católico liderado por Luis G. Martínez Villada y Nimio de Anquín, aglutinaba a un grupo de jóvenes que confrontaban contra los núcleos

reformistas de la universidad (Grisendi, 2013:5).

El 24 de septiembre de 1946, en la Universidad Nacional de Córdoba, De Anquin hace entrega a la Universidad de 387 publicaciones que fueron donadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (ABC, 27/11/1946, p. 11). Ese mismo año publica *La Universidad donde no existe el primado de la Filosofía no es Universidad* (Los Principios, 23/5/1946).

En 1948, participó en el Congreso dedicado a Suarez y Balmes en Barcelona, y presentó la ponencia (Chávez, 1995:162), titulada *Jerarquía de los bienes. En el orden político, jurídico y económico* (De Anquin, 1948). También en ese mismo año, fue uno de los miembros fundadores de la *Sociedad Tomista Argentina*.

En el año 1949 participó del Primer Congreso Nacional de Filosofía (Chávez, 1995:162), realizado en Mendoza; como señala Fares, allí los sectores tomistas y algunos referentes intelectuales del nacionalismo, tuvieron una relevante participación a través de figuras como Guido Soaje Ramos, Julio Soler Miralles, César Pico, Héctor Llambías, Monseñor Octavio Derisi, Nimio de Anquín, Julio Meinvielle, entre otros (Fares, 2011:220). Es relevante destacar la figura de Guido Soaje Ramos, quien se encuentra íntimamente relacionado a Nimio De Anquin, y tuvo un rol destacado en la fundación y primeros años de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Fares, 2011:90). En este Congreso, De Anquin participa activamente y presenta dos trabajos: *Filosofía y Religión* (De Anquin, 1962c [1949]) y *Derilicti sumus in mundo* (De Anquin, 1962b [1949]). Durante ese mismo

año, también participó del Primer Congreso Interiberoamericano de Educación, realizado en España (Escuela Española, 19/10/1949, p. 641).

En el año 1950, participó de la Asamblea General de la Sociedad Española de Filosofía (ABC, 8/2/1950, p. 16); y en la ciudad de Roma, estuvo presente en la Proclamación del Dogma de la Santísima e Inmaculada Concepción realizada por Pio XII.

En el año 1951, publica *Antropología de los tres hombres históricos* (De Anquin, 1951), asimismo publica *L'argentine dans l'histoire universelle* (De Anquin, 1952a). Ese mismo año, 1951 participa en el Congreso de Filosofía, realizado en la ciudad de Lima, Perú (Linossi, 1990:339), y lleva adelante la fundación y dirección del Instituto de Metafísica e Historia de los Sistemas Metafísicos, así como la *Revista Arkhé* (Chávez, 1995:162). La *Revista Arkhé*, se edita desde 1952 a 1954, la siguiente etapa transcurre entre los años 1964 y 1967, siendo ese momento financiada por De Anquin personalmente (Linossi, 1990:340).

El día 24 de junio de 1952, recibe el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Maguncia. Allí en el acto en el cual es distinguido pronuncia el discurso *Corto comentario a 'Wozu dichter?' de Hölderlin* (De Anquin, 1952b).

En el año 1953, publica *Génesis interna de las tres escolásticas* (De Anquin, 1953a) y *La ontología sin ser de Nicolai Hartmann* (De Anquin, 1953b). Durante el año 1954 fue vice-decano de la Facultad de Filosofía (Lugli, 2016:2) y participó en el marco del homenaje a San Agustín en el XVI

centenario de su nacimiento en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Quiñonez, Ale, 2010:269). Allí dictó cuatro conferencias; en la primera de ellas desarrolló el tema *San Agustín y la conciencia cristiana* (Quiñonez, Ale, 2010:269) (García Astrada, 1954).

En 1955, con el golpe de Estado contra el gobierno del Gral. Juan Domingo Perón, es destituido de sus cátedras y dejó de ocupar el cargo de vicedecano (Chávez, 1995:162), tras un breve lapso donde dictó clases en la Universidad Católica de Santa Fe y en la Universidad Católica de Córdoba, hasta el año 1969, no retornará a la Universidad Nacional de Córdoba (Chávez, 1995:162). En el año 1955 escribe *Mito y Política*, que sólo será publicado años después (De Anquin, 1972d [1955]).

### **De la destitución al retorno a la casa de Trejo**

En 1956, publica *Sobre la lógica de los estoicos* (De Anquin, 1956), al año siguiente, *El Ser, visto desde América* (De Anquin, 1957). En 1957, entre el 12 y el 18 de septiembre participa en el *XII Congresso Internazionale di Filosofia* (Linosi, 1990:339), realizado en Venecia, Italia, con la ponencia *Acción inmanente y acción transitiva en el concepto aristotélico de naturaleza* (De Anquin, 1962d [1958]). Asimismo ese año publica *Nota sobre Filosofía Medieval* (De Anquin, 1958).

En el año 1959 publica *Cognición, conocimiento, extrapolación, alienación y sabiduría* (De Anquin, 1959), ese mismo año escribe *La crisis del patriotismo* (De Anquin, 1972c [1959]). En el año 1960, publica *Heidegger, filósofo del Ser* (De Anquin, 1960). En 1961 participa del *II Congreso Internacio-*

*nal de Filosofía Medieval*, realizado en Colonia, Alemania (De Anquin, 1961).

En 1962, publica *Ente y Ser. Perspectivas para una Filosofía del Ser Naci-Ente*, la cual reúne varias publicaciones De Anquin, de distintos años, y tiene un prólogo de Arturo García Astrada (1962a). En el año 1964, publica *Presencia de Santo Tomas en el pensamiento contemporáneo* (De Anquin, 1964a), *El problema de la desmitologización* (De Anquin, 1964b) y *Lugones y el ser americano*, trabajos del autor sobre temáticas relacionadas a Leopoldo Lugones y su obra escrita, serán recopilados y publicados en el año 1980 por el Instituto de Estudios Lugonianos (De Anquin, 1980a, b, c).

Como sostiene Rueda, el día 3 de febrero de 1964, durante la presidencia del Dr. Arturo Illia, el cual había manifestado que “*cesaban con su gobierno las discriminaciones en el país*”, solicita la reincorporación a sus cátedras (Rueda, 2007:249); sin embargo, no se hace lugar a su solicitud, y será en el año 1969, durante el rectorado de Rogelio Nores Martínez y por iniciativa de quien fuera su alumno, discípulo y por ese entonces decano de la facultad: Olsen A. Ghirardi iniciará su retorno (Rueda, 2007:249).

En el año 1965, publica *Obituario Charles de Koninck y Martín Buber* (De Anquin, 1965a), *Las cuatro instancias filosóficas del hombre actual* (De Anquin, 1965b), y *Enca-minamiento-Conciencia* (De Anquin, 1972b [1965]). Al año siguiente, publica *Werner Jaeger y el cristianismo primitivo* (De Anquin, 1966), y el día 23 de noviembre, da una importante conferencia en la ciudad de Buenos Aires (De Anquin, 1972f [1966]). Ese mismo año, recibe por parte de la Univer-

sidad Católica de Córdoba, el título de profesor-catedrático (Linossi, 1990:341).

En el año 1968, publica *Diodoro de Cronos y la posibilidad* (De Anquin, 1968a), ese mismo año publica *Platón, el educador* (De Anquin, 1968b). En el año 1969, recupera sus cátedras en las que lo habían dejado cesante en 1955 y en las cuales enseñará hasta poco antes de su muerte (Lugli, 2016:5). En el año 1970 se publica *¿Adónde va el Nacionalismo?* (Panorama, 1970:9). En el año 1971 publica *De las dos habitaciones en el hombre* (De Anquin, 1971), *La Argentina en el nuevo eón del mundo* (De Anquin, 1972e [1971]), y se publica una entrevista realizada a Nimio De Anquin por un diario de Tucumán (La Gaceta, 19/8/1971, p. 12).

En el año 1972, publica *Los griegos y el problema de la demostración de la existencia de Dios* (De Anquin, 1972g), y *Escritos Políticos*, un libro donde recopila una selección de su obra escrita (De Anquin, 1972a). Sobre este último trabajo, en la Revista Cabildo, dentro de la sección Libros, realizaban una crítica del mismo (Cabildo, 1974a:32). Firmado con la sigla V.E.O., posiblemente la sigla corresponde a Víctor Eduardo Ordoñez, que realizaba periódicas contribuciones a la revista. Allí se criticaba su heterodoxia y la frivolidad de sus planteos. Se lo critica por entender que la fuente de la dinámica de la historia es la dialéctica “*amigo-enemigo*”, y por su tesis “*abiertamente herética*” que afirma la extinción del “*eón cristiano*”. Asimismo lo critican por considerarse cristiano, cuando “*ya la raíz de su pensamiento se encuentra mortalmente afectada por la impronta pagana de su concepción hegeliana de la historia y la política*” (Cabildo, 1974a:32).

En el artículo titulado “*El marxismo en la Universidad de Córdoba*” publicado en la *Revista Cabildo*, se relata la situación de la Universidad, principalmente en el área humanística y la Facultad de Filosofía, describiendo lo que se considera la infiltración marxista en la misma, detallando con nombre y apellido los cargos ocupados y la filiación política de los sindicatos marxistas (Cabildo, 1974c:15-19). Entre ellos se hace referencia a Nimio De Anquin, donde en la estrategia de crear cátedras paralelas para que fueran ocupadas por “*marxistas*” o “*aliados útiles*”, el filósofo cordobés ocupaba la cátedra de Historia de la Filosofía Medieval (Cabildo, 1974c:17), y también se hacía referencia a que la heterodoxia de Nimio De Anquin había sido denunciada en una edición anterior, haciendo referencia a lo que señalábamos en el párrafo anterior (Cabildo, 1974a:32).

En el año 1975, participa del *Simposion argentino-alemán*, en el área filosofía y teología, realizado en la Universidad Católica de Córdoba con el trabajo *Eticidad, moralidad y libertad* (De Anquin, 1975).

El 3 de septiembre de 1976, por resolución del Delegado Militar de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Mayor Ricardo M. Romero, Nimio De Anquin es designado dentro de los miembros de la Comisión Asesora para la reorganización y gobierno de la Facultad, con los siguientes profesores: Juan Carlos Agulla, Nicolás Rasquín, Héctor Lobos, Horacio Suárez, Magdalena Bernardis, Osvaldo Hepp y Alejandro Moyano Aliaga.

El presidente de la Comisión Asesora sería, Dr. Carlos Agulla, como Vicepresidente el Profesor Nicolás Rasquin y

Secretario el Lic. Héctor Lobos. Esta nueva comisión, vino a reemplazar una primera, creada por resolución N°177/76, la cual tenía como objeto ayudar a la reorganización de la Facultad, por ello en la misma resolución se agradece a los miembros que la habían formado: José María Fragueiro, Alberto Caturelli, Arturo García Astrada, Aurelio Tanodi, Mirko Eterovic, Raúl Rossi, Gaspar Pió del Corro, Emiliano Entrek, Hermelinda Fogliatto, Fernando Martínez Paz, Cesar Franchisena y Alicia Malanca de Rodríguez Rojas.

En el año 1977, da la conferencia *Que es la historia* (De Anquin, 1988 [1977]) en la Sociedad de Historia de Córdoba, así como *Contribución a la descripción del acto humano libre* (De Anquin, 1977). De Anquin falleció el día miércoles 16 de mayo de 1979 en el Hospital Español de la ciudad de Córdoba, a los ochenta y dos años de edad; al momento de su fallecimiento Fermín Chávez lo recordaba como quizás el único verdadero metafísico que haya habido en la Argentina (Chávez, 1979:275).

## **Consideraciones finales**

En estas páginas, hemos realizado una aproximación a la trayectoria intelectual del filósofo cordobés Nimio De Anquin. A lo largo del trabajo hemos rescatado, su producción escrita, su participación en proyectos editoriales, y sus intervenciones políticas e institucionales.

De Anquin, es una figura relevante de la vida universitaria durante el siglo XX; en esta línea, su trayectoria transcurre desde los primeros cuarenta años del devenir institucional moderno de la filosofía en la Universidad de Córdoba.



En otro plano, constituye uno de los principales referentes del nacionalismo católico, y a diferencia de otras figuras de este espacio, su cercanía con el peronismo, llegó hasta el golpe de Estado de 1955.

Por otro parte, su regreso a la UNC, se produce en los inicios de la década de 1970, transcurriendo un largo período de *ausencia* en dicha institución, a la cual regresa como un referente de la filosofía, ya desprovisto de esa filiación al peronismo, y percibido como un hombre de valores católicos, más allá de algunas críticas de otros nacionalistas de la época, faceta que sumado a su erudición y trayectoria académica, le permiten continuar su vinculación con la universidad aún después del golpe de estado del 24 de marzo de 1976.

## Fuentes

- DE ANQUIN, N. (1926). *Un aspecto de la Neoescolástica - Nueva forma del realismo inmediato*. Córdoba: Ed. Cubas-Madueño.
- DE ANQUIN, N. (1927). “El problema epistemológico en la filosofía actual. Contribución a su estudio”, en: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 5-6 (14), 3-104.
- DE ANQUIN, N. (1928). *Nota Preliminar a una filosofía de la inteligencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1937). “Incongruencia cartesianas y posibilidades idealistas (En la noción de substancia)”, en: *Descartes. Homenaje en el Tercer Centenario de “Discurso del Método”*, T. III, 295-332.
- DE ANQUIN, N. (1939). “Racismo nazi, racismo judío y linaje cristiano”, en: *Crisol*, 1 de febrero de 1939.
- DE ANQUIN, N. (1940). “La clase media y la virtud de prudencia en Aristóteles”, en: *Sol y Luna*, 4, 36-49.
- DE ANQUIN, N. (1941). “El Bergsonismo, anagogía de la experiencia”, en: *Sol y Luna*, 6, 13-58.
- DE ANQUIN, N. (1942a). “Sobre la fortaleza y la muerte”, en: *Sol y Luna*, 8, 52-88.
- DE ANQUIN, N. (1942b). “La Justicia no cristiana”. Ediciones de *Afirmación Cristiana*, Fasc. II, conferencia pronunciada el 21-11-1942 en L.S.2. Radio Prieto, en la audición “Seamos más argentinos”. Buenos Aires.

- DE ANQUIN, N. (1944 [1941]). “Liberalismo subrepticio y libertad cristiana”, en: *Revista de Estudios Políticos*, 15-16, 515-528.
- DE ANQUIN, N. (1948). “Jerarquía de los bienes. En el orden político, jurídico y económico”, en: *Actas del Congreso Internacional de Filosofía Suárez-Balmes de Barcelona*, T. II, 5-20.
- DE ANQUIN, N. (1951). *Antropología de los tres hombres históricos*. Córdoba: Instituto de Metafísica, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1952a). “L´ argentine dans l´ histoire universelle”, en: *Arkhé*, Separata, (1), 1-10.
- DE ANQUIN, N. (1952b). “Corto comentario a ‘Wozu dichter?’ de Hölderlin”. *Recepción del título de Doctor “Honoris Causa” de la Universidad de Maguncia*, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía. Instituto de Metafísica, Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1953a). *Génesis interna de las tres escolásticas*. Córdoba: Instituto de Metafísica, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1953b). *La ontología sin ser de Nicolai Hartmann*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1956). “Sobre la lógica de los estoicos”, en: *Sapientia, Revista Tomista de Filosofía*, 39-40 (11), 166-172.
- DE ANQUIN, N. (1957). “El Ser, visto desde América”, en: *Humanitas*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 8 (3), 13-28.

- DE ANQUIN, N. (1958). “Nota sobre Filosofía Medieval”, en: *Humanitas*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 10 (4), 187-202.
- DE ANQUIN, N. (1959). “Cognición, conocimiento, extrapolación, alienación y sabiduría”. *Revista Las Ciencias*, 3 (24), 641-666.
- DE ANQUIN, N. (1960). “Heidegger, filosofo del Ser”. *Estudios Teológicos y Filosóficos*, 2 (2), 135-145.
- DE ANQUIN, N. (1961). “Ser, Nada y Creación en la Edad Media”, en: *II Congreso Internacional de Filosofía Medieval de Colonia*, Alemania.
- DE ANQUIN, N. (1962a). *Ente y Ser. Perspectivas para una Filosofía del Ser Naci-Ente*. Madrid: Editorial Gredos.
- DE ANQUIN, N. (1962b [1949]). “Derelicti sumus in mundo, Primer Congreso Nacional de Filosofía de Mendoza, 1949”, en: DE ANQUIN, N., *Ente y Ser. Perspectivas para una Filosofía del Ser Naci-Ente* (pp. 29-38), Madrid: Editorial Gredos.
- DE ANQUIN, N. (1962c [1949]). “Filosofía y Religión”, en: DE ANQUIN, N., *Ente y Ser. Perspectivas para una Filosofía del Ser Naci-Ente* (pp. 203-217), Madrid: Editorial Gredos.
- DE ANQUIN, N. (1962d [1958]). “Acción inmanente y acción transitiva en el concepto aristotélico de naturaleza”, en: DE ANQUIN, N., *Ente y Ser. Perspectivas para una Filosofía del Ser Naci-Ente* (pp. 88-103), Madrid: Editorial Gredos.

- DE ANQUIN, N. (1964a). "Presencia de Santo Tomas en el pensamiento contemporáneo", en: *Cuaderno*, 4, 5-27.
- DE ANQUIN, N. (1964b). "El problema de la desmitologización", en: *Arkhé*, 2º serie, 1 (1), 5-34.
- DE ANQUIN, N. (1965a). "Obituario Charles de Koninck y Martín Buber", en: *Arkhé*, 2º serie, 1 (2), 129-133.
- DE ANQUIN, N. (1965b). "Las cuatro instancias filosóficas del hombre actual", *Arkhé*, 2º serie, 1 (2), 3-22.
- DE ANQUIN, N. (1966). "Werner Jaeger y el cristianismo primitivo". *Arkhé*. 2º serie, 1 (3), 39-68.
- DE ANQUIN, N. (1968a). "Diodoro de Cronos y la posibilidad", en: *Arkhé*, 2º serie, 1 (5), 3-12.
- DE ANQUIN, N. (1968b). "Platón, el educador", en: *Revista de la Secretaría Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba*, 1 (1), 71-76.
- DE ANQUIN, N. (1971). *De las dos habitaciones en el hombre*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1972a). *Escritos Políticos*. Santa Fe: Instituto Leopoldo Lugones.
- DE ANQUIN, N. (1972b [1965]). "Encaminamiento-Conciencia", en: DE ANQUIN, N., *Escritos Políticos* (pp. 69-79), Santa Fe: Instituto Leopoldo Lugones.
- DE ANQUIN, N. (1972c [1959]). "La crisis del patriotismo", en: DE ANQUIN, N., *Escritos Políticos* (pp. 45-55), Santa Fe: Instituto Leopoldo Lugones.

- DE ANQUIN, N. (1972d [1955]). “Mito y Política”, en: DE ANQUIN, N., *Escritos Políticos* (pp. 9-43), Santa Fe: Instituto Leopoldo Lugones.
- DE ANQUIN, N. (1972e [1971]). “La Argentina en el nuevo eón del mundo”. en: DE ANQUIN, N., *Escritos Políticos* (pp. 103-127), Santa Fe: Instituto Leopoldo Lugones.
- DE ANQUIN, N. (1972f [1966]). “Discurso pronunciado el 23 de Noviembre de 1966 en la Cena Restorán Retiro, Buenos Aires, 1966”, en: DE ANQUIN, N., *Escritos Políticos* (pp. 81-94), Santa Fe: Instituto Leopoldo Lugones.
- DE ANQUIN, N. (1972g). “Los griegos y el problema de la demostración de la existencia de Dios”, en: *Cuadernos de la Revista de Humanidades*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 7-31.
- DE ANQUIN, N. (1975). “Eticidad, moralidad y libertad”, en: *Acta Científica. Simposion argentino-alemán, Universidad Católica de Córdoba*. Córdoba.
- DE ANQUIN, N. (1977). “Contribución a la descripción del acto humano libre”, en: *Actas Jornadas de Vaquerías*, 82-97.
- DE ANQUIN, N. (1980a). “Lugones y el ser americano”. *Cuadernos Leopoldo Lugones*, 1, 7-19.
- DE ANQUIN, N. (1980b). “Lugones poeta ontico”, en: *Cuadernos Leopoldo Lugones*, 1, 19-20.
- DE ANQUIN, N. (1980c). “El mito: su sentido en el Prometeo de Lugones”, en: *Cuadernos Leopoldo Lugones*, 1, 21-30.

- DE ANQUIN, N. (1988 [1977]). “Que es la historia”, en: *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, (5), 119-137.
- FURLONG CARDIFF, G. (1945). *Monseñor Pablo Cabrera, su personalidad, su obra, su gloria*. Buenos Aires: Editorial Huarpes.
- GARCIA ASTRADA, A. (1954). “Conferencias del Doctor Ni-mio de Anquín”, en: *Boletín de la Universidad Nacional de Tucumán*, 2, 15-16.
- Resolución N° 432 del Delegado de la F.F.yH., Mayor Ricardo M. Romero, Folio 488, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 3 de septiembre de 1976.
- Diario *Los Principios*, 1930-1980.
- Diario *La Voz del Interior*, 1930-1980.
- Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1930-1945.
- ABC*, Madrid, España, años 1946 y 1950.
- Escuela Española*, Año IX, N° 440, Madrid, 19 de octubre de 1949.
- Panorama*, Año VII, N° 148, Buenos Aires, 1970.
- La Gaceta*, Tucumán, 19 de agosto de 1971.
- Cabildo*, Buenos Aires, 7/2/1974 y 10/12/1974.

## **Bibliografía**

- CARNAGUI, J. L. (2007). “¿Un fascismo Argentino? Analizando el discurso de la prensa nacionalista radicalizada”, en: *Espaço Plural*, 16 (8), 19-24.
- CATURELLI, A. (2001). *Historia de la Filosofía en la Argentina 1600 – 2000*. Buenos Aires: Ciudad Argentina, editorial de ciencia y cultura & Universidad del Salvador.
- CHAVEZ, F. (1995). “Actualidad de Nimio de Anquín”, en: *Hechos e Ideas*, 3º época, 23/24 (12), 161-164.
- CHAVEZ, F. (1979). “Un demorado adiós a Nimio De Anquín”, en: *Megafón*, 9-10 (5), 275:278.
- FARES, M. C. (2011). “Universidad y nacionalismos en la Mendoza posperonista Itinerarios intelectuales y posiciones historiográficas en los orígenes de Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, en: *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, 26, 215-238.
- FARES, M. C. (2011). “Tradición y reacción en el Sesquicentenario. La escuela sevillana mendocina”, en: *Prismas, Revista de historia intelectual*, 15, 87-104.
- GRISENDI, E. (2013). “La bolsa y la vida. Mario Martínez Casas, un intelectual católico en el mundo bancario estatal (1945-75)”, en: *Jornadas Recuperando trayectorias intelectuales en el Estado. Argentina en la segunda mitad del siglo XX*, Malvinas Argentinas, Argentina.
- LEIVA, A. D. (2014). “La literatura jurídica católica en la Argentina al promediar el Siglo XX”, en: *Revista Cruz del Sur*, 6 (4), 85-147.



- LINOSSI, J. A. (1979). “Ficha bibliográfica del Dr. Nimio de Anquín”, en: *CUYO, Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*, 12, 219-229.
- LINOSSI, J. A. (1990). “Ficha bibliográfica del Dr. Nimio de Anquín. Segunda Parte”, en: *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 2 (7), 321-355.
- LUGLI, J. I., “Nimio de Anquin. Una biografía”. Disponible en: [http://www.nimiodeanquin.com.ar/textos\\_referenciales.php?id=12](http://www.nimiodeanquin.com.ar/textos_referenciales.php?id=12) [Fecha de consulta: 9/12/2016]
- MARTINI, O. R. (2013). “Ramiro de Maeztu en la Argentina. La gestación de la doctrina de la Hispanidad entre el catolicismo y el nacionalismo argentino”, en: *La Razón Histórica*, 24, 9-21.
- MONACCI, L. (2012). “Diarios filo-fascistas durante la Segunda Guerra y la ruptura de las relaciones diplomáticas de Argentina con los países del Eje”, en: *VII Jornadas de Sociología de la UNLP “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”*, La Plata.
- OLSEN GHIRARDI, A., TAMPIERI, R. D. (1995). “El curso de Lógica de Nimio de Anquín de 1945”, *Cuadernos de historia*, 5, 49-76.
- PAVETTI, O. A. (2014). “Una experiencia de gobierno del nacionalismo católico”, en: BOHOSLAVSKY, E.; ECHEVERRÍA, O. (comp.), *Las derechas en el cono sur, siglo XX*, Actas del Quinto Taller de Discusión, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Estudios Histórico Sociales e Instituto Geografía

Historia y Ciencias Sociales (CONICET), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

PIÑEDA, M. A. (2005). “Antecedentes de la Psicología Neoescolástica Argentina en el campo filosófico: 1900-1950”, en: *Fundamentos en Humanidades*, 12 (6), 11-142.

PRÓ, D. F. (1944). “Homenaje a los Dres. Nimio de Anquin y Juan Sepich”. Palabras pronunciadas en el acto de clausura de las *VIII Jornadas Nacionales de Filosofía*. Vaquerías.

QUIÑONEZ, B. A., ALE, M. C. (2010). “La filosofía y el arte clásico en la cultura oral de la Facultad de Filosofía y Letras durante el periodo 1940-1960”, en: *Actas del Primer Congreso sobre la Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, 265:274.

REQUENA, P. M.; GRISENDI, R. E. (2009). “Dos eventos de recepción densos en la Universidad de Córdoba: los homenajes a Oswald Spengler (1924) y Henri Bergson (1936)”, en: *V Jornadas de Historia de las Izquierdas*, Ciudad de Buenos Aires.

REYNA BERROTARÁN, D. R. (2011). “Monseñor Pablo Cabrera: escritura de la historia y vínculos intelectuales a principios del siglo XX”, en: *Res Gesta*, 49. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/monsenor-pablocabrera-escritura.pdf> [Fecha de consulta: 9/12/2016]

RUEDA, L. R. (2007). “La vigencia de Nimio de Anquin”, en: *Diez Años, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*, Córdoba.

- SANTOS LEPERA, L. (2008). “La Iglesia Católica y el gobierno tucumano de 1943-1946”, en: CARETTA, G.; ZACCA, I., (comp.), *Para una historia de la Iglesia. Itinerarios y estudios de caso* (pp. 338-351), Salta: CEPIHA.
- TCACH, C. (2009). “La derecha ilustrada: Carlos Ibarguren, Nimio de Anquin y Lisardo Novillo Saravia (h)”, en: *Revista Estudios*, 22, 193:207.
- TCACH, C. (2008). “La Unión Nacional Fascista y La página de Italia”, en: *Estudios Sociales*, 35, 91-110.
- TCACH, C. (2007). “Entre la tradición conservadora y la tentación fascista: la derecha cordobesa contra Amadeo Sabattini”, en: *Actas XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- VERA DE FLACHS, M. C. (1999). “Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)”, en: MARSISKE, R.; ALVARADO, L., *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, Vol. 3 (pp. 21-80), México: Plaza y Valdes.



**Eje N° 2:**  
**Reforma, actores y**  
**políticas en las primeras**  
**décadas del siglo XX**



# **Imperialismos invisibles. Apuntes sobre la idea de autonomía en Deodoro Roca**

*Guillermo Vazquez*

## **Resumen:**

En el presente trabajo intentaremos reconstruir la presencia de la idea de “autonomía” en Deodoro Roca, en sintonía con el movimiento reformista. Observamos que la misma se encuentra por fuera del sentido vinculado a la “autonomía universitaria” que suele darse hoy en día, y ponerse como eje central de la Reforma del ‘18. Argumentamos que ello fue una operación discursiva y política posterior, producto de las coyunturas del movimiento reformista décadas más tarde. En nuestro autor, la autonomía está estrechamente relacionada con la discusión sobre el imperialismo, de lo cual también puede derivar una idea de autonomía universitaria.

**Palabras claves:** Autonomía-Deodoro-Reformismo





## I. Ausencia originaria y omnipresencia posterior

Desde las conmemoraciones más institucionales hasta una amplia gama de trabajos académicos sobre su actualidad, la idea de *autonomía universitaria* ha sido vinculada a la gesta histórica cordobesa que fue la Reforma de 1918 (y viceversa). Ciertamente es que tangencialmente alguno de los congresos de estudiantes nucleados en el proceso reformista señaló como uno de los ejes de discusión la necesidad de defensa de la autonomía universitaria; así como también en otras latitudes del continente el tema era bien distinto a la realidad cordobesa sobre el asunto, y sí se incorporó con más fuerza dicho concepto como parte del ideario reformista.

Sin embargo, un recorrido por el primer proceso del '18 nos revela la casi nula relevancia (cuando no la total ausencia) de la idea de *autonomía universitaria* entre sus reivindicaciones más propias, esto es: atendiendo a sus documentos (como la *Gaceta Universitaria*, periódico de los estudiantes reformistas), las Actas de los encuentros más relevantes (Congresos de Estudiantes, mítines políticos), los discursos y textos de sus principales figuras y referentes. Pero es sobre todo en la propia dinámica política del acontecimiento del '18 (las intervenciones del Poder Ejecutivo, la Ley Avellaneda, los proyectos de reforma), que encontramos la mayor dificultad para señalar la *autonomía* entre los principios que fundaban las acciones de los reformistas, así como tampoco entre sus demandas más persistentes –cogobierno, libertad de cátedra, compromiso social de la universidad, nueva ley de educación superior, derechos estudiantiles básicos, etc. Será recién en los años '30 que esta idea comenzará a ins-

talarse con más fuerza, más a la par de las otras, sobre todo cuando la *contrarreforma* en marcha provenía desde un Poder Ejecutivo reaccionario y hasta filofascista. Esta es la hipótesis que sostienen sobre todo Javier Moyano y Pablo Requena (Moyano; Requena, 2017:15-26), explicándola, vía Loris Zanatta, por la idea de la crisis del liberalismo. Sobre la Universidad, la encuesta de 1936 de una revista co-fundada por Deodoro Roca, *Flecha*, es sintomática no tanto de las luchas y reclamos del movimiento estudiantil en la década infame, sino de una elite político-intelectual que había liderado la Reforma tiempo atrás. Ahora estaban ocupados en la realización de los presupuestos del movimiento reformista hacia una *reforma social*. No se podía pensar la Universidad por fuera de lo social. De allí, los intentos de intervenciones políticas –Deodoro Roca candidato a intendente, Gregorio Bermann candidato a gobernador–, que tratan de pasar *de los claustros a la ciudad*, al decir de David Viñas (Viñas, 2007:100).

Posteriormente, con la llegada del peronismo al poder, la discusión será otra, pero es menester precisar que en esa misma época un conjunto de referentes y de agrupaciones vinculadas al acontecimiento del '18 –o reivindicando su legado–, instalaron la idea de autonomía como conflicto permanente entre el Estado y la Universidad<sup>47</sup>, como presunto reflejo innegable de la lucha que forjó al movimiento estudiantil décadas atrás.

Uno de los autores que ha señalado este desinterés ini-

---

47. Sobre esto, nos remitimos a nuestro trabajo (Vázquez, 2015:33-40).

cial en la idea “autonomía” en el proceso reformista es Alejandro Finocchiaro (Finocchiaro, 2014). Si bien coincidimos con una de las premisas más relevantes –la sobrecarga posterior de la mentada “autonomía” en un proceso político que no la tuvo de principal reclamo ni como postulado explícito–, las conclusiones a las que arribamos sobre las causas del asunto son divergentes. El autor argumenta, y demuestra con documentación propicia, que ello se debía a la vaguedad y el poco desarrollo conceptual en el Derecho Constitucional y en el Derecho Administrativo sobre la materia.

Sobre esto, nuestras diferencias son dos: en primer lugar, la reducción del concepto de autonomía universitaria a un campo jurídico –ya constitucional o administrativo–, sin atender (y parte de este trabajo intentará probarlo) que esa idea se trataba en aquel entonces –y debiera seguir en la misma senda– más bien de un principio *político* antes que de un término técnico-jurídico; y por ello está estructurado sobre un horizonte de posibilidades reivindicativas muy diverso. En segundo lugar, la presunta *vaguedad* o falta de rigor conceptual que el autor señala –no sin razón– sobre el concepto en cuestión, no debería ser cuestionada como defecto ni excluida del acervo político reformista. Y ello en tanto la *vaguedad* es siempre parte constitutiva de los discursos políticos –no sucede necesariamente lo mismo en el ámbito académico o en el jurídico– de los actores implicados<sup>48</sup>. Sobre este asunto, es también preciso recordar que

---

48. Coincidimos en este punto con Ernesto Laclau, en tanto toda lógica política está constituida atendiendo a “*que la vaguedad y la indeterminación no constituyen defectos de un discurso sobre la realidad social, sino que, en ciertas circunstancias, están inscriptas en la realidad social como tal; (2) que la retórica no es algo epifenoménico respecto de una estructura conceptual autodefi-*

todo el *ideario* reformista tenía mucho eclecticismo y un carácter exploratorio en su dimensión político-conceptual, en sintonía con la etapa fundacional que se respiraba en su accionar. Demandar rigor conceptual (o explicar falencias por falta de doctrina) a un proceso político, deja trunco cualquier intento de explicación que no derive en platónico.

## II. Una, dos, tres, muchas autonomías

Deodoro Roca aparece en la escena política e intelectual –y esto ha persistido después de un siglo– como el mayor referente del acontecimiento de la Reforma de 1918. Hay muchas razones para que así sea, además de la presunta redacción<sup>49</sup> del Manifiesto Liminar. Entre ellas, sobresale la elección de los propios estudiantes insurrectos –a él mayormente, como a otros– como uno de sus referentes de voz y acción en el conflicto de aquellos años; asimismo, en su eclecticismo de fuentes y su “ausencia de obra” –reivindicada por él mismo en páginas autobiográficas, contra quienes escribían manuales en varios tomos–, puede verse un espejo del ideario reformista. A su vez, con su profesión de abogado dio un *plus* de activismo que pudo abarcar núcleos muy relevantes en la militancia: el derecho de asilo, los comités antifascistas, las defensas de obreros y presos políticos, entre otros. No sería fácil enunciar un conjunto determinado de influencias o de escuelas de pensamiento –ni orientaciones

---

*nida, ya que ninguna estructura conceptual encuentra su cohesión interna sin apelar a recursos retóricos”* (Laclau, 2004: 91).

49. Hay que decir: nunca investigada a fondo, como sucedió, por caso, con el Plan de Operaciones.

políticas partidarias– en Roca. Sus programas de filosofía mezclan una cierta “escolástica” racionalista con otras figuras difíciles de ver no solo en el Antiguo Régimen universitario de la *CordaFrates*, sino que tampoco en otras universidades atendiendo a la irrupción de autores infrecuentes (La Mettrie, Bergson, Spinoza, D’Holbach). A su vez, temas, conceptos y modos retóricos de Nietzsche, Spengler, Jaurès, Barbusse, Ingenieros, Ortega y Gasset, D’Ors y otros, están presentes en sus ensayos y obra periodística. Sus referencias políticas no son unívocas, y los políticos contemporáneos que admira con mayor continuidad son aun más rizomáticos: desde la izquierda más liberal (Lisandro de la Torre) a la revolucionaria (Trotsky), pasando por los vestigios de un primer populismo latinoamericano (Lázaro Cárdenas).

Si Deodoro Roca fue uno de los hacedores conceptuales –parafraseando las referencias a la Revolución de Mayo de los reformistas, digamos que contenía la oratoria central de un Castelli y la escritura condensada de un Moreno–, sus referencias en torno a la idea de “autonomía” tienen una relevancia clave para comprenderla en su dimensión histórico-política.

Desde su tesis doctoral “Monroe-Dracon-ABC” (1915), hasta los escritos de los tardíos años ’30, hay un uso bien variado de la *autonomía* en Roca. Aunque no reviste –como casi ningún término en los textos de su autoría– de ningún presupuesto técnico ni tampoco se derive, a simple vista, del uso que otro autor hace del mismo, algunas precisiones pueden hacerse. La primera –y acaso la más importante– es que en ningún momento se vincula a cuestiones universitarias (pa-

rafraseando el primer volumen de su *Obra Reunida*). Sobre el final de su vida, la *autonomía* será una palabra persistente en uno de los emprendimientos editoriales de Deodoro: la revista *Las Comunas* (1939-40), en la cual el pensamiento sobre la urbanidad iba acompañado de una defensa de la *autonomía municipal*, de incipiente estudio en el campo del Derecho.

En su edición del 20 de julio de 1918, con la permanente evocación a la gesta independentista argentina de principios del siglo XIX, los estudiantes mencionan como núcleo de apoyo incuestionable a la Reforma a “una falange de valientes luchadores –los Capdevila, Orgaz, Roca, Barros– son los Monteagudos fogosos de esta revolución no faltándoles el pensamiento de Moreno ni la clarividencia de Rivadavia”<sup>50</sup>. Hay una idea de autonomía en ese *uso de los ropajes* –al decir de Marx en *El 18 Brumario*– de los referentes de la Revolución de Mayo. Tenía que ver con la descolonización. Con la forja de un gobierno propio con afán democratizador, bajo principios nuevos y sin el paternalismo subyugador de ninguna potencia. Años después se verá, por ejemplo, cómo el proyecto de “Supresión del Doctorado en Derecho” (1920) propuesto por Deodoro Roca como consejero de la Facultad de Derecho, conserva un eco que remite al conocido *Decreto de Supresión de Honores*, firmado por la Junta de Mayo, y atribuido a Mariano Moreno.

En la mencionada tesis doctoral, plantea algunas dife-

---

50. Cfr. edición conjunta de *La Gaceta Universitaria*, de las Universidades del Litoral, Córdoba, Buenos Aires, La Plata y Tucumán (Eudeba, 2008:147).

rencias entre la autonomía y otros conceptos similares: “Las repúblicas españolas de América del Sur —con Argentina y Chile al frente de ellas— tácitamente hicieron causa común contra aquel espíritu de extensión hermenéutica, el cual se les figuraba peligroso *tanto para la soberanía como para la misma completa autonomía*” (Tatián; Vazquez, 2008)<sup>51</sup>.

Diferencia que se repite en otros textos, como su reflexión sobre el vínculo entre la India y el imperio británico (“Independencia o dominio”, de 1930):

El vasto imperio inglés —el más grande y afortunado que haya conocido la historia— no se compone sólo de esa asociación de naciones libres. No hay un solo sistema. Es un mosaico, un muestrario variado de sistemas coloniales que van desde el mando del gobernador de la colonia —con un breve régimen municipal en las plazas fuertes— hasta una sucesión de matices y grados autonómicos o de gobierno propio.

En otro texto titulado “El imperialismo invisible” (1925), en páginas que revisten gran actualidad, Deodoro Roca habla de los empréstitos que generan el ardid de las deudas externas impagables, lo que sin hacer depender como *extensión política* del colonialismo a las naciones periféricas, termina produciendo el mismo efecto —incluso más grave— por la explotación económica:

*A esa política dirigida desde el Departamento de Estado de Washington, responde la inusitada confianza que inspiramos para la colocación de*

---

51. El subrayado es nuestro.

*empréstitos y la facilidad con que se adquieren por su doble valor las industrias rectoras de nuestra economía. Y son esos los tentáculos del imperialismo invisible los que empiezan a apretar nuestros miembros y restar autonomía a nuestros movimientos. Los tentáculos de esa plutocracia omnipotente obstinada en considerar a la América hispana como feudo remunerador. A eso llaman algunos panamericanismo. No es lo peor que así lo denominen. Lo lamentable es que lo exalten como fuerza creadora y hasta como elemento aglutinador de América. Y más lamentable es todavía que los ingenuos panegiristas de ese sistema proletarizador no sean siempre los imperialistas norteamericanos (Tatián; Vazquez, 2012).*

En este sentido que se expresa en la cita, para un conjunto de autores americanistas como Ugarte o el propio Ingenieros, posibles influencias de Roca en muchos de sus ensayos, la autonomía tenía una disposición similar. Fue un término usado también por movimientos políticos diversos, como el socialismo y el yrigoyenismo en la época de Deodoro, y también posteriormente por el propio peronismo –aunque dio otros nombres más acabados en sus principios como “independencia económica” y “soberanía política”.

Ya en 1936, en “Balance de América” (Tatián; Vazquez, 2012), Deodoro Roca dirá que “Gobierno propio” quiere decir tanto como organización adecuada de las fuerzas nacionales dispuesta para que prevalezcan las fuerzas no nacionales.



En lo político, el *aparato mayestático* de la autonomía. En lo jurídico y económico, la dependencia esclavizadora. Casi todas las aduanas nacionales —desde el Caribe al Plata— son internacionales: oficinas y estancos que administran o controlan los prestamistas extranjeros. Son menos que colonias: semicolonias. Sin las ventajas de las verdaderas colonias y con los inconvenientes de un sistema irresponsable de explotación.

Ese escepticismo sobre la mera independencia política sin reafirmar principios en torno al poder económico mundial —ni pensar su dimensión cultural—, lo ponía a la vanguardia de los combates políticos antiimperialistas del momento. ¿No es acaso esa desconfianza en la autonomía como mero “aparato mayestático”, como maquillaje organizacional que no enfrenta poderes fácticos reales, un principio importante para sostener una potencial idea de autonomía universitaria en la visión de Deodoro? La respuesta que arriesgamos es afirmativa, aunque sea como mera hipótesis por la ausencia de consideraciones sobre el asunto en materia universitaria de Roca.

### **III. Por una autonomía periférica**

La autonomía como horizonte de las periferias sobre las metrópolis del capitalismo; de las economías de los países latinoamericanos respecto de los empréstitos saqueadores; de las colonias respecto de la dominación colonial: ése es el camino reivindicatorio —de importancia reducida por momentos mencionándola como “aparato mayestático”— en el cual la autonomía recorre la obra de Deodoro. Nunca la au-

tonomía universitaria respecto del Estado.

Que la autonomía universitaria no haya existido ni como demanda de los estudiantes reformistas, ni como uno de los ejes políticos más fuertes al momento de desencadenarse la Reforma del '18, responde a causalidades diversas. Pero fundamentalmente se debió a la dinámica del propio conflicto en el cual el reformismo discutía el encierro endogámico de la Universidad, más que el riesgo de su intervención por poderes (estatales, fácticos, etc.) externos a sus puertas. No es exagerado decir que la Reforma Universitaria se hizo más bien *contra* una (determinada) idea de autonomía universitaria que con ella. Para ello, entre otras, una estrategia tomada por el reformismo fue ir a fondo con las potencialidades que daba el sintagma *ciudad universitaria*, donde la institución universitaria y el afuera confluían en una dinámica común. Asimismo, el modo en que el término *autonomía* intervenía en algunos ensayistas referentes del momento, no era algo del todo menor: hemos visto el ejemplo de su máximo exponente, Deodoro Roca, para quien la autonomía provenía de una discusión contra el colonialismo, una reafirmación del antiimperialismo y de la complejidad de los movimientos de liberación nacional en las periferias. No es un tema menor en tanto es factible pensar que la idea de autonomía en el primer reformismo se sostenía más sobre el costado de la liberación de los pueblos contra el colonialismo –económico, político o cultural–, antes que la no intrusión estatal –y en el año '18, a esa esfera estatal los estudiantes le demandaron no distancia, sino todo lo contrario: que decreta al intervención– sobre su territorio.

Poco sentido tiene prever qué posiciones hubiera tomado Deodoro Roca con el movimiento reformista que empieza a despuntar (casi con exclusividad por sobre otras reivindicaciones) la idea de autonomía –cual *La Libertad guiando al pueblo*, el famosísimo cuadro de Eugène Delacroix mitificando la Revolución Francesa– frente al primer peronismo, surgido poco tiempo después del fallecimiento del referente cordobés. Sin embargo, el montaje de una autonomía primigenia y omnipresente en la revuelta del '18, hemos visto, fue (y sigue siendo) una producción política bien coyuntural por parte de la hegemonía de grupos vinculados a la Unión Democrática en el movimiento estudiantil.

Aunque el concepto tenga un posible y necesario desarrollo técnico –sobre todo en el campo jurídico del derecho constitucional y administrativo–, con la autonomía (universitaria o no) sucede lo mismo que con la idea de “soberanía” o de “república”: es un *principio político* en permanente debate, cuya idea depende de su contexto histórico y de la propia enunciación de los actores que la traen a colación en la arena política. Repensar sus alcances, límites y potencialidades hoy día, debería hacerse bajo esta senda de la política continental para no caer en el riesgo conservador –como advertía Juan Carlos Portantiero (Portantiero, 1978)– de la *isla democrática*, alejándose del legado reformista del cual conmemoramos su centenario.

## **Bibliografía**

- FINOCCHIARO, A. (2014). *El mito reformista*. Buenos Aires: EUDEBA.
- LACLAU, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- MOYANO, J.; REQUENA, P. M. (2017). “El problema de la autonomía universitaria en la primera mitad del siglo XX en la República Argentina. Una mirada a partir de la reforma y los reformistas en la Universidad Nacional de Córdoba”, en: *Universidades*, 72, 15-26.
- PORTANTIERO, J.C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- SCOTTO, C. [et al] (2008). *La gaceta universitaria 1918-1919: una mirada del movimiento reformista en las universidades nacionales*, Universidades del Litoral, Córdoba, Buenos Aires, La Plata y Tucumán. Buenos Aires: Eudeba.
- TATIÁN, D.; VAZQUEZ, G. (eds.) (2008). *Deodoro Roca. Obra reunida*. T. I Cuestiones universitarias. Córdoba: UNC.
- TATIÁN, D.; VAZQUEZ, G. (eds.). (2012). *Deodoro Roca. Obra reunida*. T. IV Escritos políticos. Córdoba: UNC.
- VAZQUEZ, G. (2015). “La autonomía universitaria en la disputa por el legado reformista”, en: *Universidades*, 66 (65), 33-40.
- VIÑAS, D. (2007). “Filloy, Viñole, Loncán y otros corifeos”, en: LOPÉZ, M. P. (comp.), *La década infame y los escritores suicidas*, Buenos Aires: Paradiso.

**Eje N° 3:**  
**Políticas y reformas**  
**educativas en la**  
**historia reciente**



## **“Los estudiantes comprendieron la misión de la universidad: el docente, de enseñar; ellos, de aprender.” La UNC de la intervención a la dictadura: políticas de ingreso y disciplinamiento.<sup>52</sup>**

*Leandro Inchauspe | Ana Carol Solis*

### **Resumen:**

El protagonismo de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, UNC) y de sus diferentes estamentos en el ciclo de radicalización política e ideológica de fines de los sesenta y comienzos de los años setenta tuvo su correlato en la implementación adelantada de políticas disciplinadoras, ya en el último tramo del gobierno peronista. Institucionalmente expresada mediante una temprana intervención que acompañó la del ejecutivo provincial, la UNC se convirtió en los primeros años de la dictadura cívico militar en un referente clave junto a otros poderes del Estado.

Esta ponencia revisa algunos de los modos en que se construyó en un referente público de la avanzada desmovilizadora, junto a las autoridades civiles y militares, y explora, en particular, las orientaciones y posiciones respecto de los estudiantes. Partiendo del presupuesto de la identificación

---

52. Expresión encomillada del Interventor Rector Menso en mensaje de fin de año reproducido por el diario *Córdoba* (en adelante DC), 3-1-1976, p.2.

clara entre estudiantes y peligrosidad subversiva, atiende los posicionamientos públicos respecto de una pedagogía que los des-subvirtiera, centrada en la construcción de amenazas y oportunidades para la acción estatal. Ello se habría manifestado como una política deliberada de refundación del orden universitario mediante, entre otras, las políticas restrictivas de ingreso. En este sentido, la implantación de exámenes de ingreso, cupos por carrera y arancelamiento conformaron una política consistente y sistemática de rediseño institucional tendiente a afectar la composición del estudiantado y, en un marco más general, a redireccionar el lugar e importancia de la universidad pública en la sociedad cordobesa. En ese sentido, se exploran algunas características de esas políticas de rediseño del estudiantado, y sus efectos sobre la Facultad de Filosofía y Humanidades, particularmente impactada por estas acciones.

**Palabras claves:** U.N.C.-Dictadura-Ingreso



## Introducción

Una singularidad de la historia reciente de Córdoba fue el protagonismo de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, UNC) en el ciclo de radicalización política e ideológica de fines de los sesenta y comienzos de los años setenta; proceso éste que tuvo su correlato en la implementación adelantada de políticas disciplinadoras, ya en el último tramo del gobierno peronista, en consonancia con la profundización de las políticas represivas ocurrida—por lo menos— desde febrero de 1974 tras el Navarrazo. Continuamente intervenida durante esos años, la UNC se convirtió en los primeros años de la dictadura cívico militar en un referente clave junto a otros poderes del Estado.

Esta ponencia revisa algunos de los modos en que se construyó en un referente público de la avanzada desmovilizadora, junto a las autoridades civiles y militares, en particular ya en dictadura, las orientaciones y posiciones respecto de los estudiantes. Partiendo del presupuesto de la identificación entre estudiantes y peligrosidad subversiva, releva los posicionamientos públicos de las autoridades universitarias respecto de *una pedagogía que los des-subvirtiera*, centrada en la construcción de amenazas y oportunidades para la acción estatal. Ello se habría manifestado como una política deliberada de refundación del orden universitario mediante, entre otras, las políticas restrictivas de ingreso. Así, la implantación de exámenes de ingreso, cupos y arancelamiento conformaron una política de rediseño institucional tendiente a afectar la composición del estudiantado y, en un marco más general, a redireccionar el lugar de la uni-

versidad pública en la sociedad. En ese sentido, se exploran algunas características de esas políticas y sus efectos sobre la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante, FFyH), particularmente impactada por estas acciones. Se analizan fuentes hemerográficas<sup>53</sup>, información estadística y fuentes secundarias, poniendo en diálogo abordajes cualitativos y cuantitativos.

### **I. La UNC como actor político: de la movilización a la desmovilización**

El fin de la experiencia de la autodenominada *Revolución Argentina* y la apertura transicional que enmarcó el retorno del peronismo al poder tuvo su correlato en las instituciones educativas. Norma San Nicolás apunta que, con la asunción del tercer gobierno peronista en el país y la provincia, en 1973 los cambios también se sintieron en la universidad. Siendo Ministro de Educación de la Nación Jorge Taiana, le correspondió ejercer el rectorado de la UNC a el Dr. Próspero Francisco Luperi, un peronista histórico con antecedentes en la gestión universitaria.<sup>54</sup> (San Nicolás, 2013:103) Esos cambios se habrían de notar en la aprobación de una serie de reivindicaciones como “el ingreso irrestricto, la vigencia del cogobierno, el reconocimiento de los estudiantes y de sus centros como actor social y político fundamental, la reincorporación de los docentes cesanteados

---

53. Diarios consultados La Voz del Interior (LVI), Córdoba (DC) y Los Principios (LP)

54. Luperi asumió en carácter de rector interventor, al igual que los delegados normalizadores que actuaron como decanos de facultades o máxima autoridades de escuela o institutos.

por causas políticas, los esfuerzos por cambiar la ley universitaria” [entre otros] (San Nicolás, 2013:104). La impronta de una gestión de diálogo y apertura se observa también en la discusión por claustros de la preparación de una nueva ley universitaria y la aprobación del ingreso de mujeres al Colegio Nacional de Monserrat, ya en junio de 1973 (2013:106). Justamente, esa vocación de diálogo era percibida por los sectores más conservadores como una fuente de amenaza, por lo que fue finalmente removido en el marco del avance de la derecha peronista.

Así, en coincidencia con el avance de un escenario fuertemente desmovilizador, la UNC también se convertía en un espacio de disputa, reafirmando la importancia que tenía, desde hacía tiempo, para los procesos locales y nacionales. Ese progresivo enmarcamiento de la universidad como una institución amenazada, que debía ser normalizada y controlada, ha sido trabajado desde diferentes perspectivas analíticas: los cambios en la discursividad y en las ideas e imaginarios presentes en las nuevas gestiones, el adelantamiento de las políticas represivas vía exilios, exoneraciones, cesantías y expulsiones, así como desde los recientes avances en la reconstrucción del universo y perfil de los represaliados. (Philp, 2009, 2013) (Romano, 2010, 2013) Reconociendo esos aportes y la necesidad de avanzar en algunas líneas menos exploradas, esta ponencia se enmarca en una doble vertiente de preocupaciones: por un lado, en los procesos de politización y despolitización desde la perspectiva del lugar asignado a las instituciones educativas, revisando la construcción histórica de formas permitidas, toleradas y prohibidas de la acción política y, por otro, al estudio de la

faz pública de la dictadura cívico militar, preguntándose de manera específica por las políticas de disciplinamiento en el rediseño institucional de la UNC y sus efectos en términos de la composición e incidencia del estudiantado, en particular, dentro de la comunidad universitaria.

De allí que, en esta primera parte, proponga una lectura de la politicidad de la universidad y se ocupe de fundamentar el modo en que las instituciones educativas eran construidas en el espacio público como actores políticos llamados a intervenir activamente en la transformación del orden sociopolítico.

### **I-1. La UNC en la antesala del golpe.**

Desde los enfoques centrados en la historia de la represión y los avances producidos en el juzgamiento por los crímenes de lesa humanidad, se ha fundamentado el temprano avance represivo en Córdoba, al menos desde febrero de 1974. (Servetto, 2010) (Paiaro, 2013) De igual modo, los últimos meses de 1975 coinciden con una mayor afectación y con sustanciales cambios en las modalidades y efectos represivos. (Oviedo, Solís, 2006 (Solís, 2014) La cada vez mayor centralidad de los especialistas en violencia -categoría en la que Tilly (2007) incluye a las fuerzas de seguridad que cristalizan el monopolio coercitivo- en el marco de un crecientemente deslegitimado gobierno de la intervención federal a la provincia, explica la frecuente consulta a los referentes policiales y militares sobre diversas cuestiones de la agenda pública. Ya entonces, junto al interventor del ejecutivo Bercovich Rodríguez y otras figuras de su elenco, como el minis-

tro de gobierno Carlos Risso, el general Luciano B. Menéndez y el jefe de policía eran interlocutores asiduos de la prensa. Pero había otras dos figuras centrales en la dinámica política local, ligados a otras instituciones igualmente importantes: el Arzobispo Primatesta y el rector interventor de la UNC, Dr. Menso.<sup>55</sup> Así, una modalidad de intervención pública frecuente eran los discursos y saluciones de fin de año, las que eran reproducidas por la radio y televisión locales. A fines de 1975, en medio de una ascendente ola de secuestros y desapariciones que en la semana posterior llegaría a cubrir las primeras planas de los tres diarios locales (LVI, LP y CBA), el interventor Menso tuvo oportunidad de realizar un balance de su gestión, mostrando los logros de su política de disciplinamiento y despolitización de la UNC, mensaje que tuvo como principal destinatario a los padres de los estudiantes universitarios<sup>56</sup>. En efecto, Menso agradeció especialmente a los padres por el:“(...) decidido aporte y contribución a lo que hemos proclamado durante todo el año, que es trabajar, estudiar y enseñar en orden, en disciplina, en paz, en armonía, con jerarquía académica, en libertad”(DC, 2/1/1976, p.2).

La apelación agradecida a los padres era una nueva en-

---

55. En el Archivo Histórico de la UNC, consta un Acta del 17 de diciembre de 1974 en la cual el Dr. Mario Víctor Menso asumía como Interventor, designado a tal fin por Decreto 1087 del 9 de diciembre del mismo año. Cabe destacar que el acta menciona la presencia del Ministro de Cultura y Educación de la Nación Oscar Ivanissevich, el Interventor Nacional en el poder ejecutivo provincial brigadier Lacabanne, entre otras autoridades “civiles, militares, eclesiásticas y sindicales”.

56. Los tres discursos publicados por la prensa correspondieron a tres figuras emblemáticas por sus funciones en la escena cordobesa: el interventor federal de la provincia, Dr. Bercovich Rodríguez, el arzobispo Primatesta, máxima autoridad de la iglesia católica y el Dr. Mario Víctor Menso, rector interventor de la UNC.

tronización de la *infantilización* del estudiantado (Inchauspe, 2010:361), como se advierte en la extensa cita que sigue:

Creemos sinceramente que las fuerzas morales de los padres son los fundamentos básicos en la formación de los hijos (...) es de tal importancia, de tanta responsabilidad, de tanta jerarquía moral, de tanto esfuerzo y sacrificio que estamos convencidos que Dios y la Patria agradecerán permanentemente, a todos los padres *que queman su vida* en la consolidación de la familia y de los principios morales que hacen a la esencia de nuestra formación humanística y de profundo contenido social, en defensa de nuestra cultura occidental y cristiana y del ser nacional (Ibíd., destacado nuestro).

Si bien expresiones como la anterior eran conocidas en el ideario conservador, resulta menos claro el rol que se le asigna a la universidad en esta coyuntura nacional:

No concebimos una Universidad aislada, encasillada en el orgullo, la vanidad y la soberbia de clase, *porque no somos clasistas*. Consideramos que la Universidad es una institución de todo el pueblo a quien debe servir permanentemente y que debe estar integrada en forma total y absoluta al quehacer de la Nación (Ibíd.)

En esa proyección, la cabía a la juventud “contribuir en esas condiciones a la grandeza de la patria con jerarquía académica y superando con creces el número de clases de muchos años anteriores” (Ibíd.). Asimismo, desde la perspectiva del rector interventor la misión de la universidad era, respecto de esas juventudes, “procurar que las mentes fértiles de la juventud puedan desarrollar con libertad los

preciosos frutos que siembra la madre Universidad (...) en contra del individualismo capitalista, deshumanizado, que es una ideología apátrida disolvente e igualmente esclavizante” (Ibíd.).

Definiéndose como partidario de la tercera posición, de la argentinización de la cultura y en contra de la depredación y la violencia, el rector criticaba duramente a “esos activistas [que] nos les interesa ni la reconstrucción, ni la liberación de la Patria, ni del hombre, ni del ser nacional, ni la Universidad” (Ibíd.). Por otro lado, y a diferencia de lo que se planteará hacia mediados del gobierno dictatorial, se manifestaba a favor de la gratuidad de la enseñanza pero alertaba sobre el necesario cumplimiento de las obligaciones y los deberes, ponderando en cifras la recepción de este mensaje: “creemos que el 97 por ciento de los estudiantes o más, han comprendido que la misión específica de la Universidad es: el docente, de enseñar y el estudiante, de aprender” (Ibíd.).<sup>57</sup> Y si bien aceptaba la existencia de un grupo minoritario que pregona- ba ideas foráneas en base a intereses extranjeros, les advertía a los jóvenes estudiantes que si fueran alumnos de esas universidades de países con regímenes marxistas muy otro sería la conducta que deberían observar. Por ello, asumía como propósito institucional: “Nosotros debemos erradicar

---

57. Esa vocación por cuantificar logros porcentualmente sobre cuestiones difícilmente medibles es un recurso discursivo frecuente en la época. Bercovich Rodríguez –el interventor del poder ejecutivo provincial- decía, también en enero de 1976 quien atribuyó la situación a que todavía subsistían en Córdoba grupos armados antagónicos: “Nosotros los erradicamos en un 90%. El 10% restante es el que está produciendo estos hechos repudiables” (LVI, 15-1-1976, p 8) También el propio general Menéndez gustaba de cuantificar porcentualmente, al hacer un balance del avance represivo en diciembre de 1976:

definitivamente todo activismo disolvente y con dialéctica materialista, para que la Universidad sea el cuerpo sagrado *de la ciencia y del saber*” (Ibíd., destacado en el original).

Más allá de las declamaciones del rector, la universidad no era entonces -en la antesala del golpe- una institución *normalizada y controlada*. Muy por el contrario, incluso reconociendo el recrudecimiento del disciplinamiento interno, era todavía un espacio fuertemente politizado. Esa persistencia (claramente más amenazada también) de entramados activados, que incluía a centros de estudiantes, comités contra la tortura y la represión y la acción de múltiples militancias, participaba de las denuncias y acciones públicas de repudio ante el avance de la violencia represiva. Por ello, sin desconocer el adelantamiento del escenario represivo en la UNC, también resulta lícito pensar que esas intervenciones discursivas contenían un fuerte sentido prescriptivo y performativo.

### **El adelantamiento de las restricciones**

Este interés por la familia y el agradecimiento a los padres iba de la mano con otras medidas modeladoras del estudiantado, como el ingreso por cupos, la fijación de prioridades en el cupo por carreras que hacía el rectorado de la UNC y también la asignación del cupo por preferencias geográficas.

En enero de 1976, se publicaron las carreras técnicas prioritarias definidas por el rectorado según la “real necesidad para Córdoba y su región”: Ciencias Agronómicas, Ciencias Químicas, Enfermería Universitaria, auxiliares de la Me-



dicina, Ingeniería Electrónica, entre otras. Con relación a las prioridades de ingreso se establecía como prioridad el de los egresados de los colegios universitarios Monserrat y Belgrano, en segundo orden los egresados de las demás escuelas secundarias de Córdoba y su zona de influencia –según los respectivos planes de estudio, el tercer lugar los egresados de otras provincias (teniendo en cuenta el promedio) y, por último, los extranjeros que no podrían exceder a la cantidad de cinco alumnos por facultad, escuela o instituto (LVI, 2-1-1976, p.4). En la resolución, se argumentaba el establecimiento de preferencias geográficas del estudiantado en virtud de su perspectiva de la familia como garante de la moralidad permitida: “un principio fundamental de defensa de las instituciones fundamentales, entre ellas y primordialmente las familias, hace necesario que el estudiante curse su carrera en la Universidad donde la célula familiar tiene su sede” (Ibídem).

Con referencia a las condiciones de inscripción, se reafirma que no se aceptarán inscripciones en carácter de alumno condicional, quedando así derogada una resolución “I”, N°68 de 1974, y se establecían condiciones de alumno activo para poder inscribirse.<sup>58</sup> Además, los alumnos obligatoriamente deberían consignar los nombres completos de los

---

58. Se requería además para la inscripción: certificado de buena conducta y antecedentes personales, estudios completos y certificados de convivencia, los que debían ser originales, legalizados y serían archivados en las respectivas dependencias. Se requería también el certificado de salud expedido por la Dirección General de Bienestar Estudiantil. Igualmente, se establecía que los alumnos que, hasta la fecha de inscripción, no hubiesen aprobado ninguna materia o trabajo práctico perderían su condición de alumnos de la UNC, debiendo reinscribirse nuevamente como aspirantes con iguales requisitos. Por otro lado, los alumnos que repitiesen un curso más de dos veces o no hayan aprobado al menos una materia en dos últimos años, tampoco podrían inscribirse en el nuevo ciclo lecti-

padres o tutores para que, hacia mediados de año, le sean informadas las materias probadas y su posición en el plan de estudios vigente, ratificando el contenido de la ordenanza 4/75. Entre los argumentos de esta decisión contenidos en la resolución, se cita como antecedente lo realizado por la Facultad de Medicina en los años 1973 y 1974 al adoptar la norma de noticiar a los padres sobre el rendimiento académico de sus hijos: “(...) *teniendo en cuenta la eficacia de este procedimiento de la que dan cuenta las muestras de agradecimiento recibidas por parte de los interesados*” (LP, 2-1-1976, p.7).

Ahora bien, si el ingreso 1976 tenía cupo, lo nuevo fue el cese del denominado “Tríptico Nacional”, es decir las tres materias obligatorias que los alumnos debían aprobar: “Idioma Nacional, Historia Argentina y Geografía Argentina” -que se aplicaba en todas las facultades, escuelas e institutos- dejando sin efecto la resolución 38/75, disponiendo que en los colegios preuniversitarios se intensificase el estudio de estos contenidos. Se fijaba, por resolución rectoral, un cupo para el ingreso de 1976 de 12.000 estudiantes, la misma cifra del año 1975, que no llegó a completarse en algunas carreras. Los datos de ingreso y modalidad fueron aprobados en la resolución 1428/76 del rectorado de la UNC. (LP, 2-1-1976, p.4)<sup>59</sup>

De este modo, un breve repaso por la etapa pregolpe

---

vo. Para los estudiantes que desearan inscribirse en materias del turno noche, se solicitaba certificado de trabajo visado por la delegación del Ministerio de Trabajo y Previsión, salvo los expedidos por oficinas oficiales (LP, 2-1-1976, p.4).

59. El cupo de 12.000 estudiantes implicaba 1500 lugares para la Facultad de Filosofía y Humanidades (que entonces no incluía a la Escuela de Artes).

sitúa la existencia efectiva de cupos, mayores restricciones al ingreso y la permanencia de los estudiantes, por ejemplo introduciendo criterios de productividad para discriminar alumnos activos y pasivos y, en general, lineamientos disciplinadores de orientación conservadora. Dentro de esta tendencia que se agravará y profundizará luego, interesa destacar que los alusiones e intervenciones que llevaban como destinatarios a los padres, y más genéricamente a las familias, guardan sintonía con una atribución de amenaza que pareciera reconocer lo que se ha denominado como *crisis de dominación celular*, poniendo el eje en las múltiples desobediencias y cuestionamientos a las relaciones de autoridad hasta entonces naturalizadas. En esa línea, las autoridades de la UNC asumían como responsabilidad institucional *reponer esa autoridad paternal/familiar*, acendrando lo que – como el mismo O´Donnell constató en un ensayo de fines de 1982, la reposición de los microdespotismos (O´Donnell, 1987)

## **I- 2. Despolitización, amenaza y oportunidad después del golpe**

Lo anterior ha tenido el objetivo de mostrar el adelantamiento de políticas de desmasificación y de orientación conservadora en la UNC, a semejanza de los que otros investigadores sostienen respecto de la historia de la represión local. Sin embargo, afirmar este adelantamiento no supone reconocer sólo una continuidad profundizada en términos de intensidad una vez consumado el golpe del 24 de marzo de 1976. Recordemos que, una vez asumido el nuevo gobierno,

se estableció una supra-legalidad (de facto) que subordinaba el cumplimiento (parcial) de la constitución nacional y permitió la remoción de las principales autoridades, a la vez que se clausuraron los espacios legislativos y se produjo la intervención de numerosos estamentos y asociaciones, incluidas las universidades nacionales (Solis, 2005, 2010) <sup>60</sup>. Con todo el poder del estado sometido a control unilateral, las modificaciones fueron no solo un problema de escala o intensidad.

En diciembre de 1976, se publicó el Suplemento de la LVI “El país en doce meses”, que ofició de resumen oficial del primer año de la dictadura cívico militar con notas a los referentes claves de la política como el presidente (de facto) Videla, el comandante del Tercer Cuerpo, general Menéndez, el gobernador Chasseing, el intendente municipal Coronel y el rector de la UNC, delegado militar comodoro Jorge Luis Pierrestegui, mediante un cuestionario de preguntas. Consultado por cuál era del estado de la UNC, el delegado decidió utilizar la expresión “normal en todo sentido”, para mostrar que la normalización era el sentido principal que brindaban a las acciones de disciplinamiento y reordenamiento institucional. Una normalidad que se explicaba por la “revitalización del nivel académico, traducido en una dedicación minuciosa de los docentes a la tarea de enseñar y de los alumnos a la de adquirir, responsablemente, los cono-

---

60. Sobre las universidades sostiene Rodríguez y Soprano: “(...) El 29 de marzo se publicó una resolución que disponía el cese en sus funciones de los Rectores, Consejos y demás cuerpos colegiados directivos. Se designaron veinticuatro Delegados Militares (...) siguiendo un criterio de distribución que era coherente con el control territorial que cada Fuerza poseía o se atribuía sobre el territorio nacional (...) La Fuerza Aérea [controlaba] Córdoba” (Rodríguez; Soprano, 2009:7).

cimientos adecuados” (LVI, 31-12-76, p. 17) lo que implicaba una profunda despolitización, en el sentido de Ansaldi. (Ansaldi, 2006) Respecto de los avances, solo se reseñaron obras edilicias y de mantenimiento en los hospitales universitarios y en el laboratorio de hemoderivados. Es claro que ni en las prioridades de carreras, ni en el cupo, ni en los balances de acción, las humanidades y las ciencias sociales y artísticas configuraban áreas de importancia para la UNC, incluso ya antes del golpe de marzo de 1976. La tendencia a mostrarse como una gestión eficiente se observaba también en otros ámbitos, como por ejemplo en la discursividad del gobernador y el intendente, en concordancia con la impronta de la planificación estatal y una pretendida modernización.

## **II. Políticas de disciplinamiento en el rediseño institucional del estudiantado la UNC**

Como plantean las investigaciones especializadas, el objetivo principal del rediseño institucional de las universidades en dictadura fue la desmasificación; pues atribuían a ese perfil masivo las causas de la radicalización previa:

En el razonamiento de los ministros del Proceso, la “masificación” de la universidad desplegada desde mediados del siglo XX había alimentado el proceso de radicalización política de estudiantes y profesores, un fenómeno que había terminado instalando la “subversión” en sus aulas. En consecuencia, las políticas de “redimensionamiento” de 1976 a 1980 introducían una nueva modalidad de ingreso a la universidad, la reducción del cupo de estudiantes por carreras, el arancelamiento de diversos trámites administrativos y la

supresión o fusión de casas de estudios y carreras. En suma, se trataba de políticas destinadas a recortar el número de universidades y el porcentaje de estudiantes inscriptos (Rodríguez y Soprano, 2009).

Estas políticas de desmasificación guardaban relación con otras políticas públicas aplicadas, como las económicas destinadas a la promoción industrial y regional hacia otras zonas del país, que ayudasen a descomprimir la magnitud y relevancia del movimiento obrero en los principales centros urbanos.<sup>61</sup> Retomando la situación universitaria, en nuestra perspectiva, las modificaciones que impactaban en la composición de la comunidad universitaria y en particular del estudiantado, afirman la pretensión refundacional del régimen de la dictadura.<sup>62</sup> En efecto, construir una representación general de *sociedad amenazada* y de actores que encarnaban esa amenaza (los subversivos, que podían ser estudiantes, docentes y no docentes<sup>63</sup>) permitía además construir la coyuntura como una oportunidad. Oportunidad que permitía avanzar en un rediseño que, en condiciones

---

61. Laura Rodríguez apunta que eso ocurrió con las universidades, señalando con mayor precisión que las vacantes tendieron a disminuir en los casos de Buenos Aires, Rosario, La Plata, Córdoba y Cuyo, se dio en paralelo un aumento en Comahue, Patagonia, La Pampa y Sur, lo que confirmaría la intención de “desviar” la matrícula hacia las casa de estudio más chicas” (Rodríguez, 2014:159).

62. Respecto de la pretensión refundacional, más allá de su efectivización, ver (Sidicaro, 1996).

63. Habría que investigar qué pasó con los egresados, desconocemos casos en los que la institución universitaria haya renegado o revertido la titulación de sus egresados. Probablemente las políticas de disciplinamiento no incluían quitar su condición de egresados, pero no por ello pueden no haber colaborado de otros modos con la acción represiva, por ejemplo, facilitando información de los egresados “peligrosos”, pues se disponía de sus legajos personales.

de régimen democrático, hubiese significado la pérdida de derechos consagrados y, probablemente, motivado acciones de resistencia por parte de los miembros de la comunidad universitaria.<sup>64</sup> Por ello, *el orden* no se convertía en un fin en sí mismo, sino en una precondition para despolitizar y achicar la universidad, volviéndola a situar como una institución garante de la reproducción de las elites.

## II. 1- Las estadísticas de la restricción<sup>65</sup>

Como hemos señalado, la primera expresión concreta de la política de desmasificación de la UNC en relación al ingreso, es previa a la dictadura. En efecto, entre las primeras medidas implementadas por el Interventor Mario Menso se estableció un cupo “para el ingreso a Primer Año en el Ciclo Lectivo 1975”<sup>66</sup> de 12.000 alumnos, de los cuales 1.500 correspondían a la FFyH. Si tenemos en cuenta que el año anterior los nuevos inscriptos sumaban 16.569<sup>67</sup>, el número fijado significaba un achicamiento del 27,5% de los ingresantes. Como efecto inmediato, el cupo significó un descenso superior al 8% en el total de estudiantes<sup>68</sup>. Otra forma de dimensionar la magnitud

---

64. Atribución de amenaza y oportunidad son categorías utilizadas para el análisis de los procesos de movilización o, de su reverso, los procesos de desmovilización social, como el caso que nos ocupa. Por tratarse de atribuciones, ponen en primer plano la construcción de significados en la interacción social.

65. Para este apartado se recuperan y profundizan aportes previos en Inchauspe (2015 y 2016)

66. La resolución que establecía el cupo es la “I” n° 318, del 28 de febrero de 1975.

67. Anuario Estadístico de 1980. Disponible en <<http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/estadisticas/anuarios>> Consultado en mayo de 2016.

68. De 55.001 estudiantes en 1974, se pasó a 50.504 en el año del cupo. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, Anuario Estadístico

de la medida es hacer notar que sólo en 1970 habían ingresado a la Universidad un número menor de estudiantes, con lo que el cupo de 1975 vino a detener la tendencia al crecimiento de la matrícula que, desde aquel año, mostraba tasas de crecimiento cercano al 15% anual en promedio<sup>69</sup>.

Siguiendo este análisis, podemos registrar la evolución de las políticas de ingreso entre el período dictatorial y el democrático previo. Como hemos señalado, la UNC registraba 55.001 estudiantes en 1974, momento de mayor expansión antes del golpe, descendiendo a 46.588 en 1976, y a 35.062 en 1980; es decir, que entonces los estudiantes representaban tan sólo un 63,7% de la cifra de 1974.

En la FFyH, la evolución eran similar, aunque con una baja más pronunciada aún: de 5.178 estudiantes en 1974, a 2.880 en 1976 y 2.563 en 1980; es decir, poco menos de la mitad. Los *aspirantes a ingreso*<sup>70</sup>a la UNC, en cambio, registraban un sostenido incremento en años dictatoriales: de 6.901 en 1977 a 16.573 en 1980. La FFyH, por su parte, también registraba un incremento de *aspirantes a ingreso*: de 678 en 1977 a 1.046 en 1980<sup>71</sup>.

---

1980, pp. 17. Lamentablemente, las estadísticas no incluyen números por facultades, lo que imposibilita cuantificar su impacto específico en la FFyH.

69. Las estadísticas mostraban un incremento explosivo del 37,5% en 1971, para luego amesetarse en 2,4% en 1972 y 4,4% en 1973, para volver a dispararse al 15,3% en 1974.

70. La propia existencia de esta categoría nos habla de una política de ingreso restringida. En efecto, como podremos comprobarlo a continuación con las estadísticas elaboradas por la universidad, durante el período dictatorial se desasoció la mera inscripción de la obtención de la condición de estudiante, filtrada por un examen de ingreso y un cupo establecido en las diferentes carreras.

71. Según el Anuario Estadístico de ese año, la facultad ofrecía solo las carreras



Como se ha señalado, dado que aspirante e ingresante eran dos condiciones diferentes, veremos su relación porcentual. Las opciones de esos ingresantes enunciados por las estadísticas eran *aprobados, aplazados, ausentes, ingreso directo y no rinden*. Así, por ejemplo, del total de aspirantes de 1980, para todas las carreras de la UNC, solo el 30,7% ingresaban (sea por haber aprobado el examen o por gozar de ingreso directo<sup>72</sup>) mostrándose los efectos de la política restrictiva. Respecto a la FFyH, cotejando los nuevos inscriptos con los aspirantes a ingresar, podemos colegir porcentajes de ingreso, aun cuando no constan las diversas situaciones, mostrándose que en este caso el porcentaje supera al de la universidad. Efectivamente, de los señalados 1.046 aspirantes, 449 se convertían en nuevos inscriptos, casi un 43% del total, elevando en casi un 13% la proporción de aprobados respecto del total general.

Por otra parte, la política de favorecer que los estudiantes cursen sus estudios en el lugar donde “la célula familiar tiene su sede”, parece haber resultado efectiva. En el Anuario Estadístico 1980 se incluía un cuadro titulado “Total de alumnos y nuevos inscriptos según lugar de residencia estable 1970 y 1980 (en porcentajes)” que compara lugar de

---

de Archivero, Bibliotecario, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras, Música, Plástica y Psicología. Cabe recordar que las carreras de Cine y Televisión y Teatro permanecían cerradas.

72. En un cuadro posterior se discriminan los aspirantes que, habiendo aprobado el examen – eran 6.022 casos – no ingresaban a las carreras elegidas por estar fuera de cupo: 2.081 casos, un 34,5%. De ellos, solo 304 ingresaban “a otra carrera”. Gráfico 5 “Aspirantes clasificados en ingresantes según modo de ingreso y no ingresantes. Año 1980”, UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, Anuario Estadístico 1980, pp. 48.

origen del estudiantado en esos dos años, del cual surge claramente el aumento de los provenientes de Córdoba por sobre los de otras provincias o países. En consecuencia, si en el primer año de referencia del cuadro, el porcentaje de cordobeses llegaba al 64,2% del total, hacia 1980 se elevaban al 77,2%. Dentro de ellos, los procedentes de Córdoba Capital habían aumentado del 47,5% al 55,8%. Esta tendencia se incrementaría levemente durante los años dictatoriales, llegando en 1983 al 78,6% de cordobeses sobre el total de estudiantes<sup>73</sup>.

La desmasificación no se limitaba a afectar al estudiantado, también es posible detectarla en los claustros de egresados y docentes. En particular, en el egreso es el año 1975 el de mayor cantidad, dentro de la serie contemplada por las estadísticas, llegando ese año a 5.072; bajando a 4.298 al año siguiente (una caída del 15,3%) para llegar a 3.790 en 1980 (25,3% menos que al inicio de la comparación)<sup>74</sup> y solo 3.492 en el último año de la dictadura, totalizando un descenso superior al 31% respecto al año 1975<sup>75</sup>. Si se observa a la FFyH, encontramos la misma tendencia, aún más pronunciada: 611 egresados en 1975, 359 el año del golpe (41,2% menos), tan solo 152 en 1977 (una abrupta caída superior al 75%)<sup>76</sup>

---

73. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, Anuario Estadístico 1983, pp. 42.

74. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, Anuario Estadístico 1983, pp. 66-67.

75. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, Anuario Estadístico 1984, pp. 57.

76. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, Anuario Estadístico 1983, pp. 66-67.

subiendo a 175 en 1983 (71,4% menos que en el año de referencia inicial).<sup>77</sup>

Por su parte, también es posible detectar, aunque en menor medida, una disminución del número en el “personal docente”: de 5.320 en 1975 a 4.383 en 1976<sup>78</sup>. Esto es, una disminución de casi un 18% en un año. Sin embargo, al avanzar la dictadura, comenzaba un leve incremento, aunque recién en 1983 superaban al del año de referencia inicial – 5.353 docentes<sup>79</sup>. En el “personal no docente” se registran similares tendencias iniciales, aunque más morigeradas - de 3.899 en 1975 a 3.741 al año siguiente, con un descenso del 4% - aunque la tendencia a la baja se mantuvo durante todo el período dictatorial e incluso democrático – en 1983 había 3.597 no docentes<sup>80</sup> y en el último año que nos permite seguir la serie estadística, 1990, solo había 3.585<sup>81</sup> -.

---

77. Si bien estos números son elocuentes, un modo diferente de acercarse al disciplinamiento de los estudiantes es –aunque no lo desarrollemos en profundidad– analizar los egresos por carrera y año. En la Escuela de Historia, es notable que las tesis de licenciatura finalizadas en 1975 y 1976 crecieron exponencialmente en la comparación interanual, pasando de 17 a 42 tesis, sólo 2 tesis para 1977. Fuente: consulta de relevamiento de tesis de licenciatura en Historia, Escuela de Historia, disponible en: < <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/listado-de-tesis-de-licenciatura-y-doctorado-en-historia-de-la-ffyh-unc> > consultado en mayo de 2016.

78. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, *Anuario Estadístico 1980*, pp. 25.

79. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, *Anuario Estadístico 1983*, pp. 93.

80. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, *Anuario Estadístico 1983*, pp. 97.

81. UNC, Secretaría de Asuntos Académicos, Departamento de Estadísticas, *Anuario Estadístico 1990*, pp. 93.

Hasta aquí, desarrollamos las medidas del rediseño institucional que afectaron la composición de los claustros, principalmente de los estudiantes, y su impacto a través del análisis de información estadística. Resta decir que esas modificaciones cambiaron, además, el régimen de noticiabilidad de las informaciones universitarias en la prensa local.

Un ingreso poblado por *aspirantes, cupos y exámenes* eliminatorios que se trasuntaba en la escena mediática en la difusión regular -en determinadas épocas del año- de las noticias sobre nuevas reglas de juego. En efecto, los tres medios locales consultados (LVI, DC y LP) publicaron, con asiduidad, los comunicados oficiales de apertura de inscripciones, requisitos de inscripción, modalidad y oportunidad de los exámenes, así como las novedades anuales del cupo general y por carreras de la UNC.<sup>82</sup>

---

82. Para el ingreso 1977, el primer ingreso de la dictadura, se homologaron las condiciones de ingreso para las 26 universidades existentes. En la resolución citada, el ministro Bruera establecía que, para las carreras de Derecho, Cs. Políticas, Diplomacia; otras Cs. Sociales; Filosofía y Letras; Ciencias de la Educación; otras Cs. Humanas; Bellas Artes y Música, se rendiría exámenes de Literatura e Historia. Para Psicología (que en la UNC estaba incluida en FFyH) se establecían los siguientes contenidos: “las grandes síntesis funcionales (para esa disciplina), el análisis de la vida representativa efectiva [sic] y política y la síntesis personal”, selección casi inentendible, lo que demuestra que psicología era bien problemática para la dictadura. LVI, 4/12/1976, p.12 Solo se aceptaba la inscripción condicional de los aspirantes al ingreso hasta el 15 de marzo de 1977, cuando debían presentar certificación final y promedio de los dos últimos años. Se especificaba que los cursos de apoyo eran gratuitos y podían dictarse en cualquier establecimiento dependiente del Ministerio de Educación de la Nación o de la Secretaría de Cultura y Educación de la Provincia de Córdoba. (LVI, 18/12/1976, p.14) En septiembre de 1979, junto con el período de inscripción a la UNC se difundía que los aspirantes podían concurrir, aunque no eran obligatorios, a cursos introductorios dictados entre el 4 de febrero y el 12 de marzo de 1980. Allí se explicaba que los aspirantes debían rendir dos materias comunes por áreas temáticas. En la FFyH- (excepto Psicología) debía rendir filosofía e historia, al igual que los aspirantes de Derecho

La universidad había dejado de ser pública (si lo público es sinónimo de irrestricto, es decir accesible a todos/as, más allá de las experiencias escolares anteriores de los sujetos ingresantes) y estaba cerca de perder su condición de gratuita.

## **II.2- Una universidad pequeña y arancelada**

Si bien las políticas de restricción al ingreso y permanencia se mantuvieron vigentes durante todos los años que duró la dictadura, pueden establecerse dos etapas. Por un lado, un momento en la dinámica de las universidades entre 1976 y 1979, claramente delimitado por la urgencia del disciplinamiento y la subordinación de sus objetivos académicos a la “lucha contra la subversión” y la despolitización de los claustros; en sintonía, por ejemplo, con la prolongación de

---

y Ciencias Sociales, Cs. de la Educación, Cs. de la Información y Servicio Social. Se aclaraba que, de no cumplirse el cupo, los alumnos que hubiesen hecho el curso introductorio y aprobado los parciales, aunque no hicieran el examen final fijado para el 18 de marzo, podrían ingresar igual. Por el contrario, si los inscriptos superaban las vacantes, todos debían rendir el examen final. Se fijaba un piso de 80 puntos como mínimo para aprobar, no debiendo obtener menos de 40 puntos en cada una de las dos materias. Se ratificaba que los egresados de los colegios preuniversitarios con promedio de siete o más en los últimos dos años y que hubiesen terminado al 31 de diciembre sin adeudar materias, ingresaban de manera directa. DC, 29/9/1979, p.6 En cambio, cuando a fines de 1980 se indicaban las condiciones de ingreso para el año lectivo 1981, se afirmaba que los cursos introductorios serían obligatorios en un grupo de carreras y optativos en otras, siendo preciso cumplimentar el 80% de la asistencia en el primer caso. Todas las carreras comprendidas en la FFyH se incluían dentro de los cursos introductorios obligatorios. (LVI, 24/9/1980, p.7) Quienes aprobasen los dos cursos obligatorios (como en FFyH) y entraran en cupo según el orden de mérito resultante, ingresarían de manera directa. De no llenarse el cupo, le seguirían aquellos que aprobaron una materia, pero deberían rendir examen final. Y se mantenían las materias filosofía e historia para el ingreso de las carreras de Filosofía, salvo para Psicología y Cs. de la Educación que se debía aprobar cursos de filosofía y biología.

las leyes de excepción que, bajo la condición de amenaza, el gobierno había dictado al inicio y sistemáticamente prorrogado desde entonces. Por otro, un segundo momento de profundización de la orientación normalizadora, a través de la modificación de la ley universitaria, en 1980.<sup>83</sup>Según Rodríguez y Soprano, la nueva norma, ley 22.207, se proponía erradicar la subversión” y producir la definitiva “normalización” del sistema” estableciendo la posibilidad de fijar aranceles, y ratificando los exámenes eliminatorios y los cupos de admisión (2009:13). A nuestro criterio la mayor novedad fue introducir la posibilidad del arancelamiento. En septiembre de 1980, el Rectorado de la UNC comunicó precisiones del arancel respecto de la modalidad de definición y los destinos de los fondos recaudados, afirmando que no afectaría el acceso de los estudiantes de menos recursos económicos. Se adelantaba, incluso, que no estaba fijado el monto y podría variar según las carreras -según el interés en promover determinadas disciplinas- y que se establecerían pisos y montos máximos nacionales. Con respecto a los destinos de los fondos así recaudados se comunicó:

Se estructurará un sistema de subsidios o becas para todos los que no puedan abonar el arancel por dificultades

---

83. El proyecto de ley estaba anunciado desde 1979 y tuvo reformas antes de ser aprobado. Una de ellas, agregar que se accedía a los cargos docentes por concurso de títulos y oposición, aclarando que la oposición correspondía a una clase pública “para competir con los aspirantes, habiendo quedado –desde 1955- a criterio del jurado y [que, según el cronista] sólo se utilizaba para definir el puesto ante antecedentes similares”. Trascendió igualmente que contendría prohibiciones al ejercicio de actividades políticas para las autoridades universitarias mientras durara su mandato y especificaciones sobre la actividad política de los docentes. (LVI, 19/9/1979, p.1)

económicas, pero que satisfagan los requisitos que se estipulen. Y se hará de tal manera que surja con claridad la voluntad de no impedir el acceso a la enseñanza superior a los que tengan menos recursos económicos, sino por el contrario, la de favorecer el acceso de todos los aspirantes. Los fondos que se recauden por vía de arancelamiento deberán ser destinados a servicios para los alumnos en forma de becas, subsidios y créditos; y para mejorar bibliotecas y fomentar la realización de actividades recreativas y deportivas (2/9/1980, p.9)

En días siguientes el propio ministro de educación Llerena Amadeo anticipaba que el arancel no superaría los 100.000\$<sup>84</sup>: *“Si a esto lo multiplicamos por 400.000 alumnos que tenemos en las universidades, miren ustedes cuantas cosas podemos hacer en beneficio de otros alumnos que carecen de medios para estudiar”* (16/9/1980, p.5). Su posicionamiento pretendía contrarrestar versiones de cifras superiores, así como aclarar que el monto se utilizaría para lo atinente al mejoramiento de la infraestructura educativa y no para el pago de los profesores.<sup>85</sup> Según el ministro -y desde una consideración puramente pragmática- si hasta entonces, solamente contando con el financiamiento del Estado se habían abierto y mejorado escuelas, otorgado becas y créditos y hasta implementado un plan de retención escolar, el arancel

---

84. Entonces estaba en circulación una nueva moneda, pero aún se solían referenciar los montos en la moneda anteriormente vigente. Así, cien mil pesos equivalían a “10 millones de pesos viejos” en palabras del ministro.

85. El ministro puntualizaba como logros los créditos y becas otorgados desde 1978 para los niveles primario y secundario, no teniendo nosotros mayores precisiones de lo que esto significaba.

potenciaría *los logros* en materia educativa: “¿Qué es lo que se puede hacer con lo que recibiremos por el arancelamiento [?]. Sin duda que haremos mucho más con lo que recaudaremos” (Ibídem). Por eso, el ministro se ofuscaba por versiones periodísticas *incorrectas y exageradas* que especulaban con un arancel de entre 29 y 30 millones de pesos viejos, o sea el triple de lo que terminaba anunciando.<sup>86</sup>

Dentro de las repercusiones y en el escenario local, el Colegio de Médicos de Córdoba sacó una declaración pública en contra de la nueva ley universitaria por inconsulta, señalando que el artículo 39 del arancelamiento contradecía “el criterio que siempre se sustentó en nuestro sistema de enseñanza, cual es el de brindar a todos los integrantes de la comunidad la igualdad de oportunidades” (16/9/1980, p.5). Y eran claros en su lectura de la ley por su “*tendencia a la preservación de las elites marginando a los sectores medios pudientes*”. Se opusieron también a la prohibición para los docentes universitarios de ejercer paralelamente funciones gremiales o políticas, dejando de lado a “excelentes profesionales” que tuviesen vocación por “ideales reivindicatorios de sus pares o de sus pueblos”. Esta expresión que pudiera entenderse como disruptiva, contenía límites muy precisos: “estamos de acuerdo en que en los claustros no se efectúen actividades proselitistas y fundamentalmente anti-nacionales”. (Ibíd.) Lo dicho podría interpretarse como una defensa de los intereses de representación profesional de los médicos, pero incluso así, hacer pública su defensa de la

---

86. Conocer la incidencia real del costo del arancel solo puede hacerse en relación con otros precios y costos, materia que excede los límites de este trabajo.



universidad gratuita no nos parece menor. Otros cuestionamientos al arancelamiento se conocieron en la prensa; por ejemplo, el propiciado por el profesor Olsen Ghirardi<sup>87</sup>, ex rector de la UNC y decano de la FFyH en la dictadura de la Revolución Argentina, quien –relata el cronista– estaba leyendo el libro de Michael Foucault “La verdad y las formas jurídicas” a la hora del reportaje.<sup>88</sup> Según Ghirardi, la idea del arancelamiento no era nueva, ya estaba en estudio durante su rectorado, pero entonces se calculaba que podría cubrir entre el 8 y 10% del presupuesto universitario, por lo cual se dejó de lado, que ya implicaba un elevado costo social y político. Esa misma tesitura sostenía para la coyuntura actual, es decir *no una oposición ideológica sino pragmática*, por considerar aún que su recaudación sería muy inferior al costo político de su implementación. Incluso, se mostraba a favor del arancelamiento por cuanto ratificaba que el modelo de universidades gratuitas se daba en muy pocos lugares del mundo. En igual sintonía, el ex rector no cuestionaba los cupos al ingreso, sino problematizaba el qué hacer con los que no ingresaban, poniendo en debate la relación educación y trabajo “*Nuestro sistema medio no tiene salida laboral y todo esto debe planificarse*” y, en alusión al examen, sostenía: “*Para llegar a la Universidad se debe exigir un cierto nivel intelectual, aunque esto no necesariamente implique la instrumentación de un examen de ingreso. Es*

---

87. Se desempeñaba entonces como docente de la Universidad Católica de Córdoba.

88. Es notable que el periodista comente este texto y no se sienta obligado a hacer ninguna relación con el contexto de leyes de facto y de ausencia pública y mediática de la verdad sobre temas variados, como los desaparecidos.

*un privilegio del que debemos ser dignos*”; por ello proponía un modelo de cursos intermedios como en Estados Unidos y otros países o una etapa de aprendizaje para estar en los terciarios y citaba a Leloir, quien habría dicho “*no puede ser que ingrese quien quiera*”. (LVI, 26/9/1980, p.7). Lo anterior es apenas una muestra de los diferentes posicionamientos que el arancelamiento de los estudios universitarios generó, siendo preciso ahondar en este tema así como en definitiva implementación.

Además de la nueva ley, en la misma UNC se había perfeccionado otro mecanismo de disciplinamiento, al aprobarse el proceso de *justificación de inasistencias* para el estudiantado. Recordemos que, si bien en la actualidad la asistencia a las clases teóricas es no obligatoria, esa es una conquista relativamente reciente. En dictadura, la secundarización de la educación superior implicaba: menos alumnos, obligatoriedad de las clases, pago de arancel, posibilidad de informe a los padres, distinción de alumnos activo / pasivo, certificados laborales visados por el ministerio de trabajo y, ahora, el requisito de justificar las inasistencias por enfermedad en revisiones médicas con el personal de la UNC. Dichos controles se realizarían para la verificación de los certificados correspondientes y se efectuarían sólo para los estudiantes residentes en el ejido municipal; los demás debían presentar documentación clínica fehaciente (historias clínicas, informe de laboratorio, protocolo quirúrgico, entre otros). Para enfermedades más largas, el trámite se complejizaba y hasta podía incluir la visita domiciliaria de los médicos de la dirección especializada. La amenaza de sanción culminaba la publicación de esta nueva medida de disciplinamiento: “*Cualquier caso de simu-*

*lación comprobada será comunicada por la Dirección de Salud a la facultad a la que pertenece el estudiante, a los efectos de la sanción disciplinaria que corresponda*". (LVI, 16/9/1980, p.9) Es decir que, hacia 1980, junto con una normativa general que implicaba reorientar de manera permanente la función, estructura y funcionamiento de las universidades nacionales, se seguían implementando pautas disciplinadoras, dentro de las que se incluye el tema de las asistencias.

Ahora bien, y retomando aquí el tema principal del arancelamiento, de la prensa relevada surge que en 1981 ya habría estado vigente el arancel en la UNC e incluso que los estudiantes podían contar con créditos para financiar sus estudios, por medio del Banco de Córdoba. Para proceder a una primera aproximación de la incidencia del arancel, los datos publicados en la prensa de la recaudación obtenida en 1981 y el destino de los fondos indican, siempre según los voceros oficiales consultados, que en la UNC durante el ciclo 1981 se recaudaron 13.000 millones de pesos que se habrían destinado a: "becas, créditos educativos y en la construcción de un gimnasio moderno a licitarse en los próximos días" (LP, 15/12/1981, p.6). Hacia fines de 1981 se discutía cuál sería el monto a fijarse para el próximo año que se definiría en el seno del CRUN (consejo de rectores de las universidades nacionales), reunido en la flamante sede de la Universidad de la Patagonia en Comodoro Rivadavia. Para ello, se tomarían en cuenta las evaluaciones de cada universidad sobre la implementación del arancel en el año 1981, barajándose una cifra extraoficial de entre 50.000 y 90.000\$. Finalmente, el CRUN aprobó un piso mínimo de 60.000\$ de arancel y un máximo de 100.000\$. (LP, 8/12/1981, p.1).

Pero hacia fines de 1981 el contexto había cambiado y el intento aperturista de Viola también se hacía sentir respecto de la agenda universitaria. COPEDE, Comisión Permanente para la Defensa de la Educación, se presentaba públicamente como un nucleamiento crítico de las modalidades de ingreso con cupo a las universidades, por basarse en argumentos falsos y denunciaba que de 16000 inscriptos en la UNC sólo ingresarían 4000 alumnos. Afirmaba la responsabilidad del Estado en la educación primaria y secundaria, incluso en el otorgamiento de títulos que estaban pensados más para la universidad que para insertarse en el mundo laboral, aunque incluso así la formación resultase insuficiente; pues, con frecuencia, los 5 años de nivel medio no lograban resolver el ingreso a la universidad. En consecuencia, se mostraban contrarios a la desigualdad resultante de los cupos que impedían el acceso de todos los capacitados y, además, a la existencia de academias privadas de preparación para el ingreso que creaban desigualdad en los ingresantes de menores recursos económicos que no podían costearse esa formación privada (DC, 7/12/1981, p.5). Es interesante los integrantes de COPEDE también criticaban la distribución de cupos por carreras, indicando que mientras Ingeniería contaría con 800 bancos y 400 para Derecho, habría sólo:

*40 para Ciencias de la Educación, 50 para Psicología y 70 para Servicio Social; disciplinas estas que, entre otras, tienden a elevar el nivel educativo, cultural y social de la comunidad. Condenamos por ende los cupos previstos –dice la COPEDE- porque no respetan las orientaciones*

*vocacionales dirigidas a satisfacer las necesidades sociales del pueblo. (Ibídem)<sup>89</sup>*

La intervención de COPEDE pareciera romper la monotonía del discurso sobre las universidades, denunciando además que los exámenes se asemejaban al PRODE (por entonces popular juego de azar en torno a resultados futbolísticos), por contener preguntas ambiguas y una alta dosis de azar en las repuestas. Por ello, como acción directa, proponían la realización de cursillos de apoyo gratuitos para el año 1982.

Otro tema llamado a ser conflictivo fue que el CRUN aprobó la posibilidad de implementar carreras cortas que pudieran ser instrumentadas por cada rectorado de universidad nacional, en función del interés regional y local (LP, 8/12/1981, p.1). El rector de la UNC en 1981, Francisco Quintana Ferreyra, declaró que las asociaciones profesionales no debían alarmarse puesto que las carreras cortas no afectarían la jerarquía de ninguna actividad universitaria y adelantaba que, en el colegio universitario Manuel Belgrano, estaba en estudio abrir carreras terciarias de cooperación administrativa y comercialización. (LP, 15/12/1981, p.6) Hubo, sin poder extendernos aquí, en efecto, manifestacio-

---

89. Habría que pensar también que estas carreras eran principalmente elegidas por las mujeres, con lo cual se agrega, a la discriminación por orientaciones, la de género. En efecto, en una nota que publicó los datos totales de estudiantes en 1981 según el Boletín Estadístico de la UNC, discriminando entre cifras totales y nuevos ingresantes, y estos a su vez desagregados por “varones” (del cual las mujeres deben sobreentenderse como la cifra implícita), resulta evidente que, en la FFyH que incluía ya Psicología y Artes, la mayoría eran mujeres en las dos categorías: Total: 2215 alumnos, Varones: 480; Nuevos ingresantes, total: 396; ingresantes varones: 89 (DC, 8/12/1981, p.6).

nes contrarias de FEPUC y otras entidades profesionales que se pueden encontrar en la prensa contemporánea, lo que mostraría también un cierto aire para manifestar desacuerdos aunque, claro está, dentro de las pautas de un discurso estructurado públicamente que tenía serios límites políticos e ideológicos; tema que sería interesante profundizar.

Por último, hacia 1982, luego de la derrota en la guerra de Malvinas, hay cambios en la noticiabilidad de la agenda universitaria. Si bien no se modificaron radicalmente las normas aplicadas en la universidad, la presión contra los cupos llevó a negociar paulatinas aperturas que ensancharon la base estudiantil. De todos modos, esa coyuntura requiere ser pensada desde una dinámica más compleja que correlacione los cambios en la universidad con los procesos de movilización socio política y la propia crisis de descomposición de la dictadura cívico militar.

## **Conclusiones**

En esta ponencia hemos realizado una primera aproximación al modo en que la universidad, convertida en un actor político fundamental del nuevo ordenamiento, acompañó el proceso de desmovilización y despolitización general que se dio en la provincia, incluso de forma anticipada durante el último tramo del retorno del peronismo al poder. Mediante intervenciones, reposición de exámenes y cupos, el inicio de la desmasificación fue la respuesta política que adelantaba una pedagogía de la des- subversión orientada a reponer la autoridad paternal y familiar frente a la diagnosticada crisis de autoridad.

Una vez instaurada la dictadura, la construcción de la universidad como *una institución amenazada* que por ello se convertía en *una oportunidad para las acciones de corte refundacional*, ayudan a situar el marcado interés por despolitizarla y achicarla (o desmasificarla).

Desde el punto de vista estadístico, nítidamente se nos aparece una imagen que resume al período iniciado con la intervención y profundizado desde el 24 de marzo de 1976: achicamiento de la UNC, con particular intensidad en la FFyH. Así, el cupo y el examen de ingreso reducen tanto la cantidad de estudiantes en total como el de ingresantes por año. Significan, numéricamente, un retroceso a los años previos de la década de 1970. Achicamiento que se reproduce año tras año a través de escasos porcentajes de aspirantes a ingreso que se convierten en estudiantes. Que se expresa con una importante baja de egresados universitarios, dramática en el caso de la FFyH, que pierde más de dos tercios de sus graduados entre los años previos y el final de la dictadura. Que impacta también en docentes (aunque el número se recupere hacia los años de retirada de la dictadura) y, en menor medida, en el personal no docente.

Por último, las estadísticas también nos muestran el éxito de la política de la dictadura respecto de incrementar la presencia de estudiantes provenientes de Córdoba, más cercanos a su “célula familiar”, para cumplir el supuesto de que ello permitiría un mayor control parental y contribuiría a des-subvertirlos.

Tras siete años de dictadura y tomando incluso los años inmediatos anteriores, el resultado era una universidad *pe-*

*queña, localista* podríamos decir en relación a lo anterior, y también *arancelada*, reafirmando la intención de convertirla en una universidad selecta, para pocos, que, sin embargo, motivó intervenciones públicas de rechazo, aunque sus críticas se movían dentro del marco de lo decible en dictadura.

Quizás, el aporte principal de esta primera aproximación es la repercusión en los discursos de otras épocas de esa universidad en dictadura que, en los años noventa pero también ahora, ofrecen como novedad las políticas de desmasificación, elitización y arancelamiento de la educación superior, sea que se justifiquen (entonces y ahora) por la subversión, la crisis del estado o la falta de eficiencia, demostrándonos que la historia reciente no se define por la proximidad cronológica de los eventos y procesos sino por la actualidad de los desafíos por los que se interroga.



## **Bibliografía citada**

- ANSALDI, W. (2006). “El silencio es salud. La dictadura contra la política” (97-121), en: QUIROGA, H.; TCACH, C. (comps.), *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Rosario: Homo sapiens.
- INCHAUSPE, L. (2010). “La lógica de la guerra interna en las primeras etapas de la Revolución Argentina (1966-1970)” (355-387), en: TCACH, C. (Coord.) *Córdoba Bicentenario. Claves de su historia contemporánea*, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados-UNC.
- INCHAUSPE, L. (2015). “Universidad, regímenes políticos e ingreso: una mirada desde los cursos de nivelación”, en: Ponencia presentada en Mesa 11. Universidad: políticas, actores e instituciones, *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*, CIFYH – ECE. FFyH – UNC, Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015.
- INCHAUSPE, L. (2016). “Universidad, regímenes políticos e ingreso, entre dictadura y dos miles: de *aspirantes a ingreso a condiciones materiales de acceso y permanencia*”, en: Ponencia presentada en Eje Temático 6. Políticas educativas, actores e instituciones, *III Congreso Internacional de Educación “Formación, sujetos y prácticas”*, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, General Pico, La Pampa, 28 al 30 de abril de 2016.

- O´DONELL, G. (1997). “Democracia en la Argentina: micro y macro” (133-146), en: O´DONELL, G., *Contrapuntos: ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización* (Vol. 1), Buenos Aires: Ediciones Paidós Iberica.
- OVIEDO, S.; SOLIS, A. C. (2006). *Violencia institucionalizada y formas de resistencia social: los organismos de Derechos Humanos en Córdoba durante la dictadura* (trabajo final de licenciatura). Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- PAIARO, M. (2013). “La forma legal de lo ilegal. La legislación represiva nacional y su incidencia en la provincia de Córdoba (1973 – 1976)”, en: *PolHis*. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política, Mar del Plata.
- PHILP, M. (2009). *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- PHILP, M. (2013). “La Universidad Nacional de Córdoba y la “formación de las almas”. La dictadura de 1976”, en: SAUR, D.; SERVETTO, A. (coord.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, II Tomos. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- RODRIGUEZ, L. (2014). “La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983)”, en: *Revista Binacional Brasil Argentina*, 1 (3), 135-160.
- RODRIGUEZ, L.; SOPRANO, G. (2009). “Las políticas de acceso a la Universidad durante el Proceso de Reorgani-

zación Nacional, 1976 -1983. El caso de la Universidad Nacional de La Plata”, en *Question*, 24. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/883/784> [Fecha de consulta: 05/2016]

RODRIGUEZ, L.; SOPRANO, G. (2009) “La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)”, en: *Nouveaux Monde. Mondes Nouveaux*. CERMA-Ecole des Hautes Etudes en Siciencias Sociales. Disponible en: <http://nouveauxmonde.revues.org> [Fecha de consulta: 05/2016]

ROMANO, S. (comp.) (2013). *Historias Recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad del Siglo XX*. Córdoba: Editorial Filosofía y Humanidades-UNC.

ROMANO, S. (et. al.) (2010). *Vidas y ausencias. Destinatarios de la represión. Córdoba 1969-1983*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

SAN NICOLÁS, N. (2013) “Reflexiones sobre la universidad y el terrorismo de Estado”, en: ROMANO, S. (comp), *Historias recientes de Córdoba*, Córdoba: Editorial FFyH UNC.

SERVETTO, A. (2010). “El navarrazo, un golpe a la Córdoba combativa”, en: BUFANO, S. (comps), *Política y violencia. Anuario. Lucha Armada en la Argentina*. Buenos Aires: Ejercitar la memoria Editores.

SIDICARO, R. (1996). “El régimen autoritario de 1976: refundación frustrada y contrarrevolución exitosa” (9-25), en: QUIROGA, H.; TCACH, C. (comps.), *Argentina 1976-*

2006. *Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Rosario: Homo sapiens.

SOLIS, A. C. (2005). “Dictadura y desactivación de la acción: una aproximación desde la cara “legal” del “Proceso”, en: *Trabajo final del Curso Partidos Políticos de Argentina II*. Maestría en Partidos Políticos CEA UNC, inédito.

SOLIS, A. C. (2010) “Dictadura, política y sociedad en la construcción de una Córdoba aterrorizada” (297-313), en: ROITENBURD, S.; ABRATTE, J. P. (comp), *Historia de la Educación argentina: del proyecto sanmiertino a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Publicación apoyada por SECYT UNC, Córdoba: Editorial Brujas.

SOLIS, A. C. (2014) “De las comisiones a los organismos en Córdoba: derechos humanos, dictadura y democratización” (129-156), en: KOTLER, R. (coord.), *En el país del sí me acuerdo. Los orígenes nacionales y transnacionales del movimiento de derechos humanos en Argentina: de la dictadura a la transición*. Buenos Aires: Imago Mundi y Red Latinoamericana de Historia Oral.

SOLIS, A. C. (2016) “Mostrar, ocultar y desligar frente al terror estatal. La prensa y la cuestión de los derechos humanos en Córdoba, 1976 y 1979”, en: SOLIS, A. C.; PONZA, P. (coords.) *Córdoba a 40 años del golpe*. Córdoba: Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

TILLY, C. (2007). *Violencia colectiva*, Barcelona: Hacer.

# Los estudiantes cordobeses en la recuperación de la democracia. 1983-1989. Del radicalismo alfonsinista al frentismo de izquierda

Javier Moyano | Victoria Chabrando

*“Cuando se resta se resta,  
hay que saber restar bien,  
porque en el campo enemigo  
hay gente de otro partido  
pero del tuyo también”*

(Consigna estudiantil de mediados de los ochenta).

## Resumen:

El objetivo de este trabajo es visualizar y analizar la emergencia y actuación, entre la militancia estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba durante la década de 1980, de agrupaciones que, si bien muchas de ellas procedían de partidos tradicionales de centro y centro izquierda, llevaron adelante una programática política de izquierda radicalizada, cuyo desenvolvimiento tuvo lugar dentro de las fronteras procedimentales de la recuperada democracia, independientemente de puntos de referencia y de diálogo existentes con las experiencias de la década anterior. Cabe destacar que, aunque tal radicalización programática fue

producto de un proceso aún incipiente en el momento de la recuperación de la democracia, tales agrupaciones condujeron la Federación Universitaria de Córdoba (FUC) y la mayoría de los centros de estudiantes entre 1983 y 1989.

**Palabras claves:** Militancia estudiantil- Universidad Nacional de Córdoba- Federación Universitaria de Córdoba

Una mañana de fines de julio de 1987, la ciudad de Córdoba amanecía conmocionada por el estallido de una bomba en la puerta de la céntrica y tradicional Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC). Al día siguiente la prensa publicaba un identikit que inmediatamente conducía a la detención de un presunto sospechoso del atentado. Antes de que esto último ocurriera, dos cuestiones ocuparon el centro de los debates informales entre la militancia estudiantil y el activismo de izquierda de la ciudad de Córdoba: la primera era la sorprendente nitidez del retrato publicado por la prensa; la segunda era que, en función de esa poco usual nitidez, el conjunto de tal activismo sabía quién era el sospechoso antes de su detención. Cuando ésta finalmente tuvo lugar, la población cordobesa tuvo conocimiento de que se trataba de un ex preso político, antiguo cuadro del Partido Revolucionario de los Trabajadores (en adelante PRT) y entonces candidato a sexto diputado nacional por el Frente Amplio de Liberación (en adelante FRAL), alianza electoral de izquierda que en Córdoba tenía como principales protagonistas a una escisión estudiantil del radicalismo, escisión que conducía la Federación Universitaria de Córdoba (en adelante FUC) y la mayoría de los centros de estudiantes de la UNC; una escisión, con militancia principalmente juvenil y dirigencia con pasado en el PRT, del Partido Intransigente; y el Partido Comunista. Tras efectivizarse el arresto, el principal diario local, cercano al oficialismo radical, publicaba en primera plana una fotografía del detenido, a quien se mostraba en compañía de los principales candidatos del FRAL para los comicios ejecutivos provinciales y municipales, y parlamentarios nacionales y provinciales,

que tendrían lugar a principios de septiembre, entre ellos el candidato a gobernador, ex Secretario General de la Franja Morada y hasta hacía poco más de un mes prosecretario general de la UNC; y el candidato a vicegobernador, recientemente derrotado por escaso margen de sufragios en las elecciones de autoridades partidarias del Partido Intransigente en Córdoba. Cuando pocas semanas después, tras un conjunto de movilizaciones ciudadanas y manifestaciones públicas de dirigentes de izquierda y centro izquierda, el supuesto sospechoso era liberado, la noticia ocupaba un lugar secundario en ese mismo medio de prensa; y cuando, días antes de las elecciones, un comisario era separado de su cargo por hechos vinculados con el armado de la causa judicial, el tratamiento de la noticia era relegado a las páginas policiales.

Si bien es imposible establecer relaciones de causa y efecto para explicar un hecho cuya autoría y posibles complicidades nunca fueron aclaradas, este acontecimiento, además de guardar relaciones con la persistencia de una estructura represiva heredada de la dictadura tras varios años de democracia, fue objeto de un tratamiento funcional al relato del oficialismo nacional, que se presentaba a sí mismo, en una construcción identitaria que incluía en un mismo plano del análisis la dimensión del procedimiento y la programática política, como el único espacio progresista dentro de las fronteras de la democracia, relegando a las fuerzas ubicadas a su izquierda al papel de expresiones de un pasado violento, sin lugar en la refundada democracia<sup>90</sup>,

---

90. Para profundizar discusiones en torno a violencia política y sentidos atribuidos a la democracia, ver Ollier (2009).



relato que un año y medio más tarde se vería fortalecido por los sucesos de La Tablada y por su tratamiento mediático, el cual ni siquiera se interrogó por la llamativa ausencia de heridos en los enfrentamientos<sup>91</sup>.

Ante este relato sobre el período en cuestión, hasta cierto punto predominante aún en la actualidad, el objetivo de este trabajo es visualizar y analizar la emergencia y actuación, entre la militancia estudiantil de la UNC durante la década de 1980, de agrupaciones que, si bien muchas de ellas procedían de partidos tradicionales de centro y centro izquierda, llevaron adelante una programática política de izquierda radicalizada, cuyo desenvolvimiento tuvo lugar dentro de las fronteras procedimentales de la recuperada democracia, independientemente de puntos de referencia y de diálogo existentes con las experiencias de la década anterior. Cabe destacar que, aunque tal radicalización programática fue producto de un proceso aun incipiente en el momento de la recuperación de la democracia, tales agrupaciones condujeron la Federación Universitaria de Córdoba (FUC) y la mayoría de los centros de estudiantes entre 1983 y 1989.

En función de esos objetivos procuraremos analizar el contexto, caracterizado por la recuperación de la democracia en 1983, en que inició su participación esa generación de militantes, y la procedencia partidaria o extra partidaria de las agrupaciones protagónicas. A continuación nos concen-

---

91. Al escribir este artículo aún no se habían iniciado las investigaciones judiciales sobre violaciones de derechos humanos en los acontecimientos de La Tablada.

traremos en ubicar y tratar de explicar continuidades y rupturas en torno a esas mismas temáticas a lo largo del proceso transcurrido entre la victoria radical en 1983 y el ocaso del liderazgo alfonsinista en 1989. Por último, procuraremos analizar el modo en que las transformaciones mencionadas interactuaban con las temáticas que ocuparon el centro de la agenda y los posicionamientos adoptados, con los alcances de acuerdos y antagonismos entre las diversas agrupaciones en torno a tales temáticas, con las prácticas políticas y con los procesos de construcción de identidades.

### **Agrupaciones estudiantiles, militancia y partidos políticos en Córdoba en el contexto de la recuperación democrática en 1983**

La nutrida participación electoral en los comicios de centros de estudiantes que tuvieron lugar en Córdoba durante el segundo semestre de 1983, fue tributaria, principalmente, de un proceso de retirada de la dictadura y de reagrupamiento de partidos políticos y de diversas organizaciones sociales tras el desenlace de la guerra Malvinas (Novaro, 2010:189). El reconocimiento del decisivo peso de esa coyuntura no debe, sin embargo, ocultar la existencia, antes de la guerra, de algunas experiencias más tempranas de activismo estudiantil, ni el diálogo de tales experiencias con otros espacios de resistencia e incipiente oposición, ni tampoco algunas continuidades con experiencias previas al golpe cívico militar de 1976 (Servetto; Chabrandó, 2012:121-130).

Es pertinente, en ese sentido, considerar factores contextuales previos y posteriores a la derrota de Malvinas. Res-

pecto a lo primero, aun en medio de un proceso represivo en el cual el objetivo del terrorismo de Estado era el disciplinamiento social y la desarticulación de cualquier forma organizativa de resistencia al proceso de reconversión económica puesto en marcha luego de 1976, no pueden desconocerse el impacto político y cultural, entre algunos segmentos juveniles, de la militancia del movimiento de derechos humanos, de la temprana circulación de publicaciones periodísticas con algún nivel de críticas a la dictadura, de los “microclimas” que tenían lugar en los recitales de rock, o de cuestiones internacionales como el triunfo de la revolución nicaragüense. Asimismo, si tenemos en cuenta que hacia 1983 varios dirigentes de la FUC tenían ya más de 25 años, podemos entender que muchos de ellos habían tenido algún nivel de participación política o social antes de 1976.

Luego de Malvinas, en tanto, la recuperación de la democracia y la reorganización de los partidos pasaron a ocupar el centro de la escena. Al mismo tiempo, tenía lugar una visualización más extendida de las demandas del movimiento de derechos humanos en el conjunto de la sociedad<sup>92</sup>; y de los regresivos efectos económicos y sociales de la programática política promovida por la dictadura en consonancia con los centros internacionales de poder económico. Todo ello repercutió en los espacios universitarios, al extenderse la demanda de democratización al nivel de los centros de estudiantes y la reivindicación de derechos estudiantiles supri-

---

92. En el segundo número de *Convergencia*, órgano de difusión de la FUC, los temas centrales fueron la denuncia de los organismos de Derechos Humanos y la delegación CONADEP Córdoba contra L.B. Menendez y la marcha por la Vida, la

midos por la dictadura; al tomar tempranamente gran parte del activismo estudiantil las demandas por juicio y castigo a los responsables del terrorismo de estado, y por el desmantelamiento del aparato represivo de la dictadura; y al asumir tal activismo un discurso que enfatizaba “la contradicción fundamental” entre la gran mayoría de la sociedad, definida como “el pueblo”, y sectores minoritarios vinculados a la dictadura, los cuales en esa interpretación defendían los intereses de los grupos económicos más concentrados y del poder financiero internacional.

La mencionada centralidad de los partidos en el proceso electoral tuvo su correlato en los ámbitos universitarios, en donde, aunque los “independientes” también tuvieron su “territorio de caza”, las referencias partidarias se convirtieron en el principal polo de atracción para muchos estudiantes que se acercaban por primera vez a la participación política y gremial (Vommaro, 2015), y para un electorado estudiantil con preocupaciones parcialmente convergentes y parcialmente distintas respecto a la agenda que comenzaba a promover la nueva dirigencia en proceso de gestación. Cabe preguntar, entonces, cuáles partidos se convirtieron en los principales polos de atracción para los nuevos militantes estudiantiles.

Al igual que en el resto del país, el antiguo, aunque hasta ese momento más acotado, arraigo universitario del radicalismo, junto con la emergencia nacional de la figura de

---

Paz y la Democracia convocada también por los organismos de derechos humanos de Córdoba, donde tuvieron el apoyo y acompañamiento de los estudiantes nucleados en la FUC, bajo la presidencia de José Serra.

Raúl Alfonsín, contribuyen a explicar por qué en Córdoba el radicalismo alfonsinista constituyó el principal espacio dentro del cual iniciaron su militancia numerosos estudiantes. El predicamento alcanzado por el Partido Intransigente entre las juventudes progresistas de clase media también permite entender que, aunque su impacto a nivel general fue muy inferior al del radicalismo, bajo el ala de esta agrupación política también encontraron canales de expresión y participación numerosos segmentos estudiantiles.

La situación del peronismo, en cambio, difería de la de los dos partidos previamente mencionados. Además de la “reconquista” radical del electorado de clase media, la crisis y posterior derrota electoral del peronismo, así como el encumbramiento de la derecha política y sindical, y el aislamiento, dentro de sus estructuras partidarias, de los elementos progresistas, potencialmente más influyentes en los ámbitos universitarios, relegó sus posibilidades de desarrollo político a un espacio “fidelizado” en términos de identidades, o bien a la consecución, liderando colectivos frentistas más amplios, de aciertos en política gremial al interior de algunas facultades.

Además de radicales, intransigentes y peronistas, otros colectivos con protagonismo en esta etapa fueron algunas organizaciones partidarias de izquierda marxista, las cuales lograban seguidores en segmentos minoritarios pero activos; agrupaciones que se presentaban como independientes, con un “territorio de caza” acotado en términos generales pero para nada insignificante, en especial en las más masivas carreras “profesionalistas” como Derecho, Medicina o

Ciencias Económicas, pues seducían a los espacios de derechas y a otros estudiantes renuentes a aquello que percibían como una exagerada politización; y colectivos con referencias partidarias, como el Movimiento Nacional Reformista, vinculado al Partido Socialista Popular, pero cuyo principal capital político, al igual que en los ya referidos casos de espacios frentistas liderados por el peronismo de izquierda en algunas facultades, residía en el trabajo gremial estudiantil.

Cabe preguntar por los cambios y continuidades en torno a las cuestiones planteadas luego de la recuperación de la democracia.

### **Agrupaciones estudiantiles y militancia entre la recuperación democrática y el eclipse del liderazgo alfonsinista**

En 1987 la conducción de Franja Morada cordobesa se alejaba del radicalismo, mientras que la conducción de la Juventud Universitaria Intransigente, tras una elección de autoridades partidarias en la que era derrotada pero se imponía en los comicios de los órganos juveniles, rompía con las estructuras orgánicas de ese partido, con cuya dirección antagonizaba en torno a las propuestas de conformación de un frente de izquierda defendido por la disidencia partidaria, o de un frente con la renovación peronista, finalmente no concretado en los comicios de ese año, con la que simpatizaba el oficialismo. Ambas conducciones universitarias iniciaban sendos procesos de constitución de orgánicas partidarias propias y confluían, junto con el Partido Comunista y otras fuerzas menores, en la conformación de un frente de izquierda que en la provincia de Córdoba llevaba como

principales candidatos a los referentes de ambos grupos disidentes. Entendemos que este desenlace en 1987 puede explicarse por un proceso iniciado durante la misma recuperación de la democracia en 1983.

La marca de la coyuntura de 1983 sobre el proceso de conformación de identidades de gran parte de la militancia juvenil de la década del ochenta, y en especial de la militancia estudiantil, radica, fundamentalmente, en la confluencia entre una revalorizada reivindicación de la democracia con el consiguiente apoyo a las fuerzas partidarias que lograban presentarse a sí mismas como sus más eficaces garantes, en especial el radicalismo alfonsinista y en menor medida el Partido Intransigente; la identificación de la democracia con la recuperación de derechos estudiantiles y espacios de participación cerrados durante la dictadura; la impugnación al imperialismo norteamericano y a las derechas locales y latinoamericanas a las cuales se definía como sus aliadas; y el rescate tanto de la militancia política y las luchas sociales de los sesenta y setenta, como de experiencias latinoamericanas más recientes, como la nicaragüense y la salvadoreña, de confrontación con el imperialismo y sus aliados. Nuestros argumentos en este apartado apuntan a sostener que algunos de estos componentes en el proceso de conformación de identidades de gran parte de la militancia “ochentista” entraron en tensión durante el gobierno radical de Raúl Alfonsín; que tales tensiones se fueron incrementando progresivamente; que el intento de resolverlas implicó la reafirmación de algunos de esos principios en tensión y el relegamiento de otros; y que en el caso cordobés la elección entre tales principios fue alejando progresivamente a la ma-

yor parte del activismo estudiantil de las agrupaciones partidarias de centro y centroizquierda, bajo cuyo “paraguas” habían iniciado su militancia.

Tres países latinoamericanos, Nicaragua, El Salvador y Chile, concentraron la atención de las nuevas generaciones que se incorporaban a la militancia en los ochenta, en tanto modelos de resistencia al imperialismo norteamericano y sus aliados locales. Tales modelos contribuían a redescubrir una dimensión continental en esa resistencia, y ese redescubrimiento era apuntalado por el retorno de consumos culturales, en especial musicales, prohibidos por la dictadura, como el grupo chileno Quilapayún, presente en Córdoba en 1984 en un recital organizado por la FUC, o cantautores como el uruguayo Daniel Viglietti o los cubanos Silvio Rodríguez y Pablo Milanés. Nicaragua era el ejemplo de una revolución triunfante después de las derrotas populares de mediados de los setenta en el cono sur, y ello era posible a partir de la confluencia frentista de diversas experiencias. El Salvador demostraba como un frente guerrillero ponía en jaque a gobiernos derechistas apoyados por el imperialismo norteamericano, pese a la decisión de la administración reaganiana de impedir por todos los medios el “contagio” de la revolución nicaragüense en América Central. En Chile comenzaban a tomar cuerpo las primeras movilizaciones opositoras a la dictadura que nucleaban a amplios colectivos de resistencia, y a ello se sumaban los hechos espectaculares protagonizados por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez, que ponían de manifiesto la viabilidad de confrontar con una dictadura desde una posición radicalizada. Se trataba, además, de casos de construcción aliancista de alternativas



al sistema de dominación, y ello reactualizaba, en los discursos de la militancia, el objetivo “setentista” de construcción de un “Frente de Liberación Nacional y Social” para dirimir, desde una dirección radicalizada del proceso, la “contradicción fundamental” que oponía al conjunto de los sectores populares con el “bloque dominante” integrado por los grupos económicos locales más concentrados en alianza con los sectores trasnacionales, todos ellos apoyados por el imperalismo norteamericano. También fue temprana, en el interior de la militancia estudiantil, la percepción de las políticas genocidas de la dictadura, y de la mediana pervivencia del aparato represivo en democracia, como el brazo armado de ese bloque dominante para enfrentar las luchas sociales.

Esta asunción de un “nosotros” en oposición a un antagonista en torno a la construcción de un clivaje relacionado con la “liberación nacional y social”, chocaría progresivamente con la experimentación de los límites en la programática política tanto del radicalismo en el poder en la recuperada democracia, como de las alternativas que desde los sectores renovadores del peronismo pronto comenzaron a esbozarse. En la elaboración y puesta en marcha de esa programática de gobierno, las fuerzas políticas en condiciones de disputar espacios institucionales de decisión durante la década del ochenta, aunque no adhirieron plenamente a las recomendaciones ortodoxas de los organismos financieros internacionales, se mostraron principalmente preocupadas por aquello que definían como “la gobernabilidad”, en un contexto de severos condicionamientos externos para el diseño de políticas económicas y sociales debido al sobreendeudamiento y a los efectos de la reconversión económica iniciada a media-

dos de los setenta (Quiroga, 2005:78)<sup>93</sup>. En el plano político, consecuencias similares tenían las dificultades, por parte del gobierno radical, para conciliar dos objetivos mutuamente excluyentes, como eran la canalización de demandas en torno a las violaciones de derechos humanos durante la dictadura por un lado, y la tempranamente anunciada pretensión de restringir a los mandos superiores de las fuerzas armadas, la obligación de rendir cuentas ante la ley por tales violaciones.

La tensión entre principios constitutivos en el proceso de construcción de identidades de las agrupaciones estudiantiles cordobesas mayoritarias por un lado, y medidas de gobierno radical junto a propuestas programáticas del peronismo renovador por el otro, se dio en varios planos. En lo relativo al tratamiento de las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura, si bien a nivel nacional recién las leyes de punto final en 1986 y de obediencia debida en 1987 levantaron fuertes críticas de la dirigencia estudiantil, en el caso de Córdoba la condición del represor Luciano Benjamín Menéndez como figura pública, convidado a actos oficiales y a programas periodísticos, y amigo de encumbrados dirigentes radicales, marcó un temprano punto de cuestionamiento al oficialismo radical, al cual pertenecía, por parte de la Franja Morada, que desde la FUC encabezó una campaña por su detención, finalmente concretada en septiembre de 1984.

---

93. El autor sostiene que los cambios político-institucionales iniciados en 1983, sumado al legado dictatorial con severas consecuencias económicas, sentaron las bases de un nuevo sistema, afirmando que la dualidad del proceso de transición que movilizó a las instituciones políticas y económicas derivó en la democracia política y la economía de mercado.

En el plano económico, el fracaso de las políticas de tinte medianamente heterodoxas promovidas por el ministro Bernardo Grinspun, quien renunció a su cargo a principios de 1985, cedió paso a un plan estabilizador que permitía al oficialismo ganar las elecciones parlamentarias ese mismo año, pero al mismo tiempo marcaba los condicionamientos que restringían el margen de juego del gobierno en el diseño de su programática política. Si bien las diferentes agrupaciones estudiantiles cordobesas, tanto oficialistas como opositoras, reivindicaban propuestas económicas, como la de nacionalización de la banca y el comercio exterior, ubicadas a la izquierda del gobierno radical, prácticamente desde su asunción, esa divergencia con el gobierno no impedía a la Franja Morada seguir reivindicando una identidad radical, que en gran medida era clave en la nutrida cosecha electoral que obtenía en la mayoría de los centros de estudiantes. Esa asunción de consignas económicas ubicadas a la izquierda del oficialismo tampoco impedía aun, en el discurso estudiantil, una caracterización pública del denominado campo popular como un espacio al que pertenecían las dos expresiones políticas mayoritarias en la Argentina, es decir el radicalismo y el peronismo.

Pero los virajes oficialistas de 1985, percibidos por las principales agrupaciones estudiantiles cordobesas como imposiciones recesivas de los centros financieros internacionales, agudizaron ese distanciamiento. Las críticas a la programática política del gobierno radical no eran nuevas, pero ahora ganaban una centralidad que antes no habían tenido. A principios de 1986, la Franja Morada cordobesa hacía público un documento titulado “La Juventud no baja

las banderas”, con fuertes críticas al gobierno alfonsinista. Se instalaba con fuerza, asimismo, la consigna de proponer una moratoria en el pago de la deuda externa, algo que el gobierno en ningún momento había evaluado como un horizonte posible. En el discurso estudiantil, las propuestas de moratoria se articulaban con las demandas de aumento del presupuesto educativo, pues se ubicaba al pago de la deuda externa como el principal obstáculo para la consecución de esa conquista.

Paralelamente se confrontaba con el gobierno en torno a las primeras iniciativas oficialistas, unidas a un discurso de tinte modernizador, de privatización de algunas empresas públicas. La oposición a esa “modernización de la dependencia” constituyó un eje unificador de un conjunto de agrupaciones (radicales, intransigentes y comunistas) que, aun antes de la ruptura de la Franja Morado con el oficialismo, ya se ubicaban en la vereda opuesta a las iniciativas gubernamentales, y comenzaban a promover una confluencia frentista contra un bipartidismo radical-peronista, al cual ahora ubicaban en el polo opuesto al del “campo popular”, pues se argumentaba que la renovación peronista sólo significaba una diversificación de ofertas electorales para mantener las mismas políticas, opuestas a los “intereses populares”. En el caso del oficialismo radical, su caracterización como antagonista por parte del activismo estudiantil se reforzaba claramente con la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.

La caracterización del oficialismo radical y de sus adversarios peronistas se traducían, asimismo, en un conjunto

de acciones. La primera adhesión de la FUC a un paro general convocado por la CGT tuvo lugar a principios de 1986, y a fines de ese año, la Franja Morada militaba activamente por el voto en blanco en las elecciones de convencionales constituyentes provinciales, convocadas por el radicalismo con el objetivo, finalmente alcanzado, de lograr la habilitación del gobernador Eduardo Angeloz para un segundo mandato al frente del ejecutivo provincial. A principios de 1987, la Franja Morada cordobesa lideraba, en el congreso de la Federación Universitaria Argentina, un frente opositor a la conducción nacional, alineada con el oficialismo radical, y ese frente también era integrado por el ala izquierda del Partido Intransigente y por los comunistas. Se trataba de actos preparatorios de la decisión, ya tomada, de participar en un frente electoral de izquierdas, concretada a mediados de 1987.

Cabe preguntar cómo se reconfiguró el panorama de agrupaciones estudiantiles cordobesas a partir de estas redefiniciones. En primer lugar, la conducción de Franja Morada expresaba, antes de su ruptura con el radicalismo, un espacio minoritario al interior de la Juventud Radical, en cuyas instancias orgánicas participaba muy poco. Sus tempranas tensiones con el partido gobernante en virtud de la asunción de posiciones políticas ubicadas a la izquierda de la programática del gobierno, durante mucho tiempo no constituyeron un obstáculo para preservar la condición de expresión universitaria del radicalismo. De ese modo usufructuaba su pertenencia al radicalismo para conquistar adhesiones electorales que, al garantizarle el control de la FUC y de una mayoría de centros de estudiantes, la ubicaba en

condiciones de desarrollar una agenda propia, independiente de la línea partidaria oficial. La agudización de esas tensiones conduciría, sin embargo, a una modificación de esas condiciones entre 1986 y 1987<sup>94</sup>.

El Partido Intransigente, por su parte, se mantuvo como segunda fuerza universitaria en Córdoba durante la mayor parte de este proceso, usufructuando la adhesión de un electorado progresista de clase media, seducido por la propuesta de construcción de una fuerza política alternativa al radicalismo y al peronismo. Sin embargo, hacia 1986 ese “alternativismo” comenzaba poner de manifiesto sus límites, tanto por las expectativas que generaba el crecimiento de la renovación peronista como opción a un radicalismo que se desgastaba, como por las presiones de los segmentos más radicalizados para marchar hacia una confluencia política del conjunto de la izquierda. En ese sentido, el Partido Intransigente afrontaba fuertes tensiones entre un sector universitario mayoritario, crítico de la conducción partidaria y simpatizante de la integración en un frente de izquierda, y un sector universitario minoritario pero alineado con el oficialismo partidario, y con mayor peso que sus rivales internos en algunas facultades. Este último sector veía con buenos ojos un acercamiento al peronismo.

---

94. En septiembre de 1986, en el XX aniversario del asesinato de Santiago Pampillón, se publicó el primer número de Cuaderno de MILITANCIA, el órgano de difusión de lo que se conocerá posteriormente como el Movimiento 29 de mayo, radicalismo de liberación. En este primer número Ricardo Aizpeolea, presidente de la FUC, dedica la editorial a las “Ideas para construir el Frente Estudiantil para la liberación”. La publicación cierra con un discurso de Agustín Tosco en uno de los homenajes a Pampillón años anteriores.

El peronismo de izquierda había mantenido espacios de poder en base a liderar espacios frentistas concentrados principalmente en el trabajo gremial estudiantil. A mediados de la década, al capital político derivado de ese trabajo se sumaban las expectativas generadas por la renovación peronista, tanto en lo relativo a sumar militantes propios como en las posibilidades de fortalecer alianzas con los sectores moderados del Partido Intransigente. Aunque fue el verdugo de la renovación peronista de la cual había sido uno de sus fundadores, la carrera de Menem hacia la presidencia argentina, iniciada en julio de 1988 tras imponerse en las elecciones internas del Partido Justicialista, potenció esas expectativas.

El resto de las fuerzas políticas presentes en el momento de la recuperación democrática mantuvieron algún nivel de protagonismo. El Movimiento Nacional Reformista lo hacía en base a una tarea gremial. Los independientes intentaban preservar la adhesión del electorado menos politizado y más crítico de la agenda izquierdista de la mayoría de las agrupaciones estudiantiles. La izquierda comunista buscaba convergencias alternativas, electorales o no, con las diferentes agrupaciones mayoritarias, tanto radicales como intransigentes y peronistas, a escala regional o en el nivel de diferentes centros de estudiantes.

No obstante las transformaciones en la toma de posición ante relevantes asuntos, la correlación de fuerzas entre las agrupaciones mencionadas no experimentó cambios relevantes hasta 1987. Ello se debía a que tales tensiones, especialmente entre la Franja Morada y las estructuras par-

tidarias del radicalismo pero también al interior del Partido Intransigente, aun no habían adquirido dimensiones de ruptura cuando tuvieron lugar las elecciones de centros de estudiantes de septiembre de 1985, y los comicios inicialmente previstos para septiembre de 1986 se postergaron hasta mayo de 1987. Esa ruptura era, asimismo, muy reciente cuando, en el primer semestre de 1986, se efectuaron las primeras elecciones, tras la recuperación de la democracia, de representantes estudiantiles en los consejos de las diversas facultades, en el Concejo Superior de la UNC y en la Asamblea Universitaria (los consejeros de las facultades) a cargo de elegir rector. Por ese motivo, las agrupaciones hasta entonces protagónicas conservaron las mismas cuotas de poder que tenían el año anterior, y ello fue garantizado por el patrocinio de la FUC de una lista unitaria que, incluyendo a todas las agrupaciones con representación en la federación y en los centros de estudiantes, se integraba respetando los porcentajes de votos obtenidos en los comicios de 1985. Con más de un tercio de los asambleístas (sesenta sobre un total de ciento setenta) con voto en la elección rectoral, esa alianza de agrupaciones estudiantiles consiguió ungir a su candidato, el arquitecto Luis Rébora, y ubicar en su gabinete a varios de sus principales referentes.

Pero en los meses siguientes las rupturas y realineamientos en curso se fueron reflejando en el mapa de las agrupaciones universitarias cordobesas. Si excluimos al MNR y a los independientes, el resto de las fuerzas políticas con actuación previa fueron confluyendo en dos coaliciones: la primera, conformada por la Franja Morada, la izquierda intransigente y el partido comunista, planteaba



la creación de un frente estudiantil referenciado en la izquierda. La segunda, conformada por el peronismo y por los sectores moderados del Partido Intransigente, postulaba la conformación de un frente referenciado en las expectativas generadas por la renovación peronista. El Frente Estudiantil Santiago Pampillón y el Frente Universitario Nacional y Popular (FUNAP) fueron las consecuencias de ambas políticas frentistas e hicieron su debut electoral en 1987. Entre ambos frentes se establecería una relación de alternativa rivalidad y colaboración pues, igualmente preocupados por el avance del oficialismo radical, se unirían en 1988 para preservar el control de la FUC, si bien eran las dos principales fuerzas que disputaban el control en varios centros de estudiantes.

Además, se conformaban dos nuevos espacios políticos con relevancia en el futuro inmediato. Ya en 1985 la derechista Unión de Centro Democrático había presentado su brazo estudiantil, la Unión Para la Apertura Universitaria (UPAU). Aunque en la década de 1980 esta agrupación no conquistó el control de ningún centro de estudiantes en Córdoba, luego de 1988 consiguió un crecimiento significativo en las facultades profesionalistas, principalmente a expensas de las agrupaciones independientes.

Hacia 1986, en tanto, se constituyeron, con apoyo partidario del radicalismo, las primeras “franjas paralelas” en algunas facultades. Al año siguiente el radicalismo oficialista, bajo la denominación de agrupación RA en virtud de la reserva de la simbología de la Franja Morada en manos de sus rivales, lograba presentar candidatos en las elecciones de la mayoría de los centros de estudiantes y de represen-

tantes estudiantiles en el consejo superior de la universidad y en los concejos de las diferentes facultades. Sin confluir en alianzas electorales en esta etapa, en los debates que tenían lugar al interior de la FUC y de varios centros de estudiantes, las posiciones de la agrupación RA y del MNR tendieron a converger.

Si bien la cosecha de votos obtenida por la agrupación RA en 1987 y 1988 no fue suficiente para conquistar la FUC, en 1987 ya obtenía, por escaso margen, el primer lugar en las elecciones de representantes estudiantiles al Consejo Superior, derrotando al Frente Santiago Pampillón y obligando a Rébora a introducir cambios en el gabinete rectoral tras solicitar la dimisión de los principales referentes de sus adversarios. Al año siguiente, tras obtener el aval de las autoridades electorales de la UNC para utilizar la denominación Franja Morada, ese margen de diferencia se ampliaba significativamente, y ello tenía nuevamente consecuencias similares sobre la composición del gabinete de Rébora. Un año después, en 1989, el Frente Santiago Pampillón era desplazado de la conducción de la FUC por la nueva Franja Morada.

Ese desenlace era consecuencia de la divergencia entre dos procesos. Por un lado, la progresiva asunción de posiciones de izquierda, con estrategias frentistas y mirada hacia los setenta, por parte de un segmento significativo de la militancia estudiantil, con capacidad de vincular a esas posiciones a una parte, hasta entonces para nada marginal, del electorado universitario. Por otro, el mantenimiento de la adhesión al radicalismo por parte de otro segmento, más numeroso aún, del electorado estudiantil, dispuesto a votar

a quien mejor se presentara como la expresión orgánica del oficialismo. La alianza que en Córdoba resignaba espacios de poder, en gran medida como consecuencia de la ruptura de uno de sus integrantes con el radicalismo, representaba, paradójicamente, la izquierda estudiantil más dinámica del país, y ello también se debía, en parte, a las posibilidades que la reciente pertenencia, por parte de las agrupaciones que la componían, a fuerzas políticas mayoritarias a nivel nacional, habían abierto para referenciar a sus activistas entre los estudiantes.

### **La agenda de las agrupaciones estudiantiles, los aliados y los antagonistas**

Cabe preguntar cuáles temas ocuparon el centro de la agenda estudiantil en este proceso; cuál fue la posición adoptada ante los mismos por las distintas agrupaciones universitarias; cuál el involucramiento de dirigentes, militantes y adherentes en tales demandas; con quienes antagonizaban; a qué expedientes recurrían; y cómo fueron cambiando este conjunto de cuestiones a lo largo del proceso.

Respecto a los asuntos que ocuparon el centro de la agenda, en un primer momento el proceso de recuperación de la democracia marcó la agenda estudiantil, tanto en lo relativo a cuestiones universitarias como extra universitarias. Ocuparon el centro de las preocupaciones en torno a cuestiones estrictamente universitarias, la reorganización de los centros de estudiantes y los servicios que estos brindaban, la recuperación de derechos estudiantiles cercenados por la dictadura, la preocupación por cuestiones académicas y cu-

rriculares, la disputa por revertir la consolidación de espacios de poder académico de docentes aliados de la dictadura, e incluso por sancionar a aquellos más comprometidos con la represión, y la transición hacia la recuperación del cogobierno universitario con participación estudiantil (Buchbinder, 2005)<sup>95</sup>.

Entre los servicios brindados por los centros de estudiantes destacaban la impresión de apuntes a precios baratos, el servicio de cantina y la organización de actividades deportivas. La lucha por derechos estudiantiles se concentró, en un primer momento, en la demanda contra el examen de ingreso y el arancelamiento, y también en la eliminación de obligatoriedad de asistencias a clases teóricas y en la ampliación de turnos de examen, agregándose poco después la demanda por la reapertura del comedor universitario, cerrado por la dictadura.

La preocupación por cuestiones académicas y curriculares giró, principalmente, en torno a la elaboración de nuevos planes de estudios, al impulso de cátedras paralelas y a la sustanciación de concursos docentes. Esta última cuestión se articuló también con la disputa por revertir la consolidación de espacios de poder académico de docentes aliados de

---

95. El autor sostiene que las demandas estudiantiles debemos situarlas entre los principales problemas que se debían afrontar en una Universidad sin programas de investigación, con orientaciones profesionalistas, con un marcado deterioro en la formación de sus docentes y con graves problemas edilicios, todos ellos agravados por la explosión de la matrícula en 1984, destacando que entre 1984 y 1988 se sustanciaron 15.000 concursos, se suprimieron las restricciones al ingreso al igual que los aranceles y los estudiantes lograron una re visibilización en la política universitaria.

la dictadura, dado que desde 1982 las autoridades designadas por la dictadura sustanciaron concursos, cuestionados por las agrupaciones estudiantiles que, infructuosamente, en 1985 se movilizaron para conseguir su anulación, demanda bloqueada por una parte de las autoridades normalizadoras –el rector y una mayoría de decanos- designadas por el gobierno radical. En tanto, la presión estudiantil consiguió la sustanciación de juicios académicos a algunos docentes comprometidos con la dictadura.

Respecto a la transición hacia la recuperación de las estructuras de cogobierno universitario, la FUC confrontó con las autoridades rectorales a cargo de la normalización, en torno a los niveles de participación estudiantil en los órganos colegiados: Consejo Superior, Asamblea Universitaria y consejos directivos de las facultades. Las medidas de protesta, que en 1985 incluyeron una huelga de hambre de una semana frente al rectorado, unidas al apoyo de la mitad de los decanos normalizadores, permitieron la aprobación de una representación estudiantil levemente superior a un tercio del total en todos los cuerpos colegiados.

Los asuntos extrauniversitarios que ocuparon al nuevo activismo estudiantil fueron, principalmente, el desmantelamiento del aparato represivo y el juzgamiento de los principales responsables de la represión en Córdoba. Otro asunto presente fue el de la solidaridad con la revolución nicaragüense y con la oposición a la dictadura chilena, mientras que la situación económica y social heredada de la dictadura, así como la crítica a algunas medidas del gobierno radical, también fueron poco a poco ganando terreno.

La elección como rector de Luis Rébora, candidato patrocinado por la FUC y por la mayoría de las agrupaciones estudiantiles, agregó nuevos temas a la agenda universitaria de las agrupaciones estudiantiles, ahora, desde la posición de poder alcanzada, también responsables de la gestión de la respuesta a las demandas pues contaban con una nutrida representación en los consejos, con aliados de otros estamentos –docentes y egresados- en esas mismas instancias, y con funcionarios tanto en el nivel del rectorado como en diferentes facultades.

A partir del control de relevantes posiciones institucionales, una de las principales novedades de esta etapa fue una mayor centralidad de la extensión universitaria, actividad que agrupó a numerosos estudiantes, tanto antiguos militantes como jóvenes que luego se vincularon al activismo a partir de las tareas extensionistas. Además del trabajo realizado en la ciudad de Córdoba, los viajes a la provincia de Chaco, afectada por inundaciones, de la Brigada Santiago Pampillón, formada en 1986, antes de la conformación de la alianza política con esa misma denominación, constituyó un masivo espacio de participación para muchos estudiantes. También en relación con ese control de espacios de gobierno universitario, la asignación de becas en el comedor universitario constituyó una línea de trabajo prioritaria para la dirigencia estudiantil.

En el plano extrauniversitario, la confrontación con el gobierno radical, y la decisión, aun no pública, de las dos principales agrupaciones aliadas en la conducción de la FUC, la Franja Morada y el sector mayoritario de la Juventud

Universitaria Intransigente, de avanzar hacia la conformación de fuerzas orgánicas, independientes de los partidos a los que hasta entonces pertenecían con el fin de confluir en un frente de izquierda con otras fuerzas políticas, concentraron la agenda de las principales agrupaciones estudiantiles. Como ya señalamos, la consigna de moratoria en el pago de la deuda externa, unida en el discurso estudiantil a la demanda por aumento del presupuesto universitario, y la oposición a las leyes de impunidad de fines de 1986 y principios de 1987, ocuparon el centro de la escena, incluso en la confrontación de la FUC, aliada a otras federaciones estudiantiles más pequeñas, como las de San Juan, La Pampa y San Luis, con la conducción de la Federación Universitaria Argentina (en adelante FUA), alineada con el alfonsinismo.

La estrecha derrota del Frente Santiago Pampillón (10.300 contra 9.800 votos) y el consiguiente distanciamiento con el rector Luis Rébora, hechos ocurridos en mayo de 1987, confluyeron en el tiempo con la conformación, un mes más tarde, del Frente Amplio de Liberación (FRAL), cuyos principales candidatos en Córdoba eran los referentes políticos de la Franja Morada y de la Juventud Universitaria Intransigente. Esa convergencia de ambos procesos marcó tanto la agenda universitaria como la extrauniversitaria. Respecto a la primera cuestión, la defensa de beneficios alcanzados durante el primer año del rectorado de Rébora constituyó una línea de acción prioritaria. Un ejemplo de ello fue la organización de los becarios del comedor universitario, pues el mantenimiento de tales beneficios, tras un breve interregno en que la Secretaría de Asuntos Estudiantiles estuvo a cargo de una dirigente vinculada con el FUNAP, desde 1988 depen-

día de decisiones de funcionarios vinculados con la agrupación RA.

En el plano extrauniversitario, esta etapa estuvo caracterizada por la activa participación en la campaña electoral del FRAL, y por un marcado cambio, para muchos activistas universitarios, especialmente aquellos de más edad, de ámbitos de militancia, desde los centros de estudiantiles hacia lo sindical (calzado, empleados públicos, Obras Sanitarias, electricistas, docentes) y lo territorial. Se iniciaba así una experiencia de reclutamiento de cuadros estudiantiles para destinarlos a la militancia en otros “frentes”.

Cabe preguntar cuál fue el nivel de unidad de las diferentes agrupaciones estudiantiles en el desarrollo de las mencionadas agendas. Es posible señalar, al respecto, que no obstante las diferencias en las pertenencias partidarias y en las metodologías de trabajo entre este conjunto de agrupaciones, la mayor parte de estas, con la excepción de las listas independientes, lograron confluir en la instalación de asuntos que dividieron aguas al interior de la UNC, y en la toma de posiciones comunes ante ellos. Pueden visualizarse, sin embargo, algunas diferencias de matiz, entre un énfasis mayor sobre cuestiones más susceptibles de ser politizadas, como la campaña por la detención de Menéndez en 1984 o el plan de lucha por el aumento del presupuesto universitario en 1986, por parte de las agrupaciones que luego confluirían en el Frente Santiago Pampillón, y un enfoque mayor hacia lo gremial-estudiantil por parte del MNR y de las agrupaciones que luego confluyeron en el FUNAP.

Hacia mediados de los ochenta esa “unidad en la ac-



ción” cedía paso, en una parte importante de las agrupaciones estudiantiles, al frentismo electoral. Era un antecedente de ello la episódica lista “Unidad y Participación” en las primeras elecciones de representantes estudiantiles en los órganos de cogobierno en 1986.

Al mismo tiempo, los cambios en la correlación de fuerzas entre las agrupaciones estudiantiles tras los comicios de consejeros y conciliarios de 1987, modificaron esta tendencia a la articulación de acciones por parte del conjunto de las agrupaciones estudiantiles en aquellos asuntos que dividían aguas al interior de la universidad. El desplazamiento de funcionarios vinculados con el Frente Pampillón, unido a un avance de funcionarios promovidos por la agrupación RA, implicó un antagonismo entre las agrupaciones que ahora se disputaban la conducción de la FUC.

Ahora bien, incluso antes de 1987 no todas las cuestiones incluidas en la agenda eran necesariamente consideradas prioritarias por la totalidad del electorado de las agrupaciones protagónicas, pero el apoyo de éste cuando se realizaban comicios habilitaba a la militancia estudiantil a llevar adelante esa agenda, independientemente de su grado de instalación entre la masa del electorado. Tanto las referencias partidarias englobantes, como el radicalismo o el Partido Intransigente, como la prestación cotidiana de servicios (apuntes, cantina, canalización de demandas gremiales), proporcionaban a las agrupaciones estudiantiles apoyos electorales con independencia del grado de penetración con las agendas centrales de tales agrupaciones.

Es pertinente preguntar con quienes antagonizaban las

agrupaciones estudiantiles y quienes eran sus eventuales interlocutores, en ambos casos tanto dentro como fuera de la universidad. Cabe distinguir tres niveles de análisis: el de las autoridades universitarias, el del gobierno nacional y el de la conducción de la FUA.

Respecto a lo primero, es posible distinguir tres períodos: el proceso de normalización entre 1983 y 1986; la etapa inicial del rectorado de Rébora entre 1986 y 1987; y la etapa final de ese mismo rectorado entre 1987 y 1989. Dentro de la UNC, los clivajes en torno al diseño institucional y, en relación con ello, al control de la universidad tras la normalización, ocuparon el centro de la escena entre 1983 y 1986, antagonizando las principales agrupaciones estudiantiles con las autoridades rectorales normalizadoras, aliadas a los segmentos docentes de derecha, los cuáles incluían a ex funcionarios de la dictadura. Pero entre los aliados del movimiento estudiantil en esa disputa también había docentes, en especial profesores reincorporados que habían sido cesanteados por la dictadura. Además, el reparto de cuotas de poder entre diferentes grupos internos del radicalismo a la hora de designar las autoridades a cargo del proceso normalizador, implicó la actuación de varios decanos que se aliaron a la dirigencia de la FUC, al menos mientras el antagonismo con la derecha universitaria tuvo mayor centralidad que las tensiones entre la Franja Morada y el oficialismo radical.

Cuando en 1986 los sectores progresistas promovieron la candidatura rectoral de Rébora esa alianza entre la dirigencia estudiantil y algunos decanos se fortaleció, si bien ello tenía lugar en un contexto de ruptura abierta de

las principales agrupaciones estudiantiles con las orgánicas partidarias que hasta ese momento las contenían formalmente. En esas circunstancias, muchos docentes cercanos al radicalismo pero enfrentados con la derecha radical dentro de la universidad, mantuvieron esa alianza con los estudiantes pero ahora en un marco de mayores tensiones.

En 1987, tras la variación en la correlación de fuerzas en el Consejo Superior y en la Asamblea Universitaria, se rompió esa alianza entre las agrupaciones que todavía conducían la FUC y gran parte del profesorado hasta entonces aliado, en especial el Rector Luis Rébora, ruptura expresada en dos momentos sucesivos de renuncias de los miembros del gabinete en 1987 y 1988, renuncias que implicaron un desplazamiento total de funcionarios cercanos al Frente Santiago Pampillón.

Respecto al gobierno nacional, luego de la recuperación democrática pueden distinguirse dos fases. En un primer momento, entre 1983 y 1986, las agrupaciones que controlaban la FUC eran críticas de la programática política de un gobierno al que acusaban de hacer demasiadas concesiones a los “enemigos del campo popular”. Luego de 1986 se comenzó a ubicar al gobierno en el interior de ese “campo enemigo”.

Al interior del movimiento estudiantil, la conducción nacional de la Franja Morada, al frente de la FUA, fue desde un principio un rival interno para la Franja Morada cordobesa y, a partir de 1986, un antagonista para el conjunto de las fuerzas políticas que un año más tarde confluían en el Frente Santiago Pampillón. La organización del Consejo Na-

cional de Centros en Córdoba en el año 1986, y la disputa por el control de la FUA en la ciudad de Santa Fe al año siguiente, fueron los escenarios principales de ese antagonismo.

Cabe preguntar, finalmente, cuáles eran los expedientes a los que recurrían las agrupaciones estudiantiles. Ya hemos mencionado que estas agrupaciones participaban de manera regular en la competencia electoral por espacios gremiales y de cogobierno, y tras acceder a ellos, en la gestión de tales espacios. El recurso a las prácticas assemblearias constituía un complemento de ese accionar. Todo ello no inhibía la posibilidad de recurrir, en momentos de confrontación con las autoridades, a medidas de lucha como tomas de edificios universitarios, como ocurrió en 1983 a fines de la dictadura con la demanda por el ingreso irrestricto; desobediencia al pago de aranceles, también a fines de la dictadura; o huelgas de hambre, como ocurrió en 1985, en el marco de la disputa por las cuotas de representación en el cogobierno durante el proceso de normalización.

### **Consideraciones finales**

En este ensayo nos propusimos reflexionar sobre la actuación en la UNC de un conjunto de agrupaciones estudiantiles durante los primeros años de recuperación democrática argentina. Algunas de tales agrupaciones se caracterizaban, desde un primer momento, por el rescate de la militancia setentista y de experiencias centroamericanas como la sandinista, la apelación a la revolución como horizonte, y las prácticas de “unidad en la acción” con otras agrupaciones en la lucha reivindicativa. Al mismo tiempo, participaban

de un consenso sobre el valor, al menos en lo inmediato, de los procedimientos democráticos formales, y varias de ellas, las mayoritarias, se presentaban, durante gran parte de esta etapa, como las expresiones estudiantiles de partidos de centro y centro izquierda. Asimismo, aunque no renegaban de prácticas como tomas de edificios universitarios y huelgas de hambre en la lucha reivindicativa, participaban rigurosamente en elecciones y en la gestión de espacios gremiales e institucionales. Incluso la ruptura con los partidos “burgueses” que las contenían no implicó cambios pronunciados en la dimensión procedimental, independientemente de la retórica revolucionaria, e incluso esa ausencia de referencias partidarias más amplias obligó a prestar mayor atención a reivindicaciones estrictamente gremiales. En resumidas cuentas, se trataba de agrupaciones que levantaron programas de izquierda dura en el marco de los procedimientos propios de la democracia formal, tanto en elecciones de centros de estudiantes como, luego de 1987, en el sistema electoral general.

A modo de conclusión es posible señalar que un contexto muy particular, como el cordobés en la década de 1980, hizo posible que desde el seno del radicalismo surgieran, en los comicios de 1987 y 1989, los principales candidatos de un frente de izquierda en una de las provincias más pobladas de la Argentina. Pero ese mismo contexto fue también el encargado de poner límites a esa experiencia.

## **Bibliografía**

- ARRIONDO, L. (2011). “Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80”, en: *Revista del CCC*, 11. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/209/>
- BUCHBINDER, P.; MARQUINA, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Biblioteca Nacional. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- NOVARO, M. (2010). *Historia de la Argentina. 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- OLLIER, M. M. (2009). *De la Revolución a la Democracia. Cambios privados, públicos y políticos de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- QUIROGA, H. (2005). *La Argentina en emergencia permanente*. Buenos Aires: Edhasa.
- SERVETTO, A.; CHABRANDO, V. (2012). “Participación estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba durante la transición democrática: Legados y desafíos”, en: *Cuestiones de Sociología* (8), 121-130. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5760/pr.5760.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5760/pr.5760.pdf)
- VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y política en Argentina y América latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO – GEU Grupo Editor Universitario. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/>

gt/20160905042410/Juventud-y-Políticas.pdf

## **Fuentes**

Revistas

CONVERGENCIA. Para la democracia y la Liberación Nacional. Año 1. N° 2. Córdoba. Septiembre 1984.

Cuadernos de MILITANCIA. Septiembre 1987. N°1.





# **La experiencia del programa *Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro* en el espacio de memoria Campo la Rivera.**

**Una reflexión sobre la construcción de la memoria desde la escuela**

*Laura Bonafé | Virginia Carranza*

## **Resumen:**

Desde el año 2011 se viene desarrollando en Córdoba el Programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*, con el objetivo de profundizar el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos vinculados a la última dictadura cívico-militar en la escuela media, propuestas desde el 2016 por la nueva Ley de Educación n° 26.206.

El Programa aparece como una propuesta innovadora para dicho trabajo en tanto vuelve a poner el foco en la *escuela* como espacio de construcción de conocimiento interpelando a todos los actores involucrados como agentes del conocimiento, al mismo tiempo que da un papel prioritario a los *jóvenes* en el proceso de re-memorización a partir de la investigación histórica.

Esta ponencia propone hacer una pequeña reseña sobre

el surgimiento del Programa Jóvenes y Memoria y su arribo a Córdoba, sosteniendo como preocupación central el análisis del trabajo realizado en su implementación desde el Equipo Interdisciplinario de trabajo, conformado por área de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y el Área de Pedagogía de la Memoria del Sitio Campo La Rivera. Sin ánimos de presentar un trabajo cerrado y/o concluido, se intentará poner en palabras el trabajo realizado durante estos 5 años, las complejidades y problemáticas sucedidas, los ensayos y respuestas dadas, y los interrogantes y desafíos que se presentan para la profundización del trabajo de la memoria y la historia reciente en la escuela media.

**Palabras claves:** Escuela- Jóvenes- Memoria- Historia Reciente

*“Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”* (Jelin, 2001:1).

Como plantean muchos autores, el proceso de recordar y olvidar es singular e individual, en tanto “los recuerdos” pertenecen a y son re-construidos por una persona y como tales no pueden ser *transferidos* a otra; y es dicho proceso singular el que permite la definición de una identidad personal. Pero esta capacidad de re-cordar y re-construir los recuerdos, se da condicionado y situado en un contexto social, local, familiar, colectivo, que lo habilita. En este sentido, el descubrimiento de la historia de un lugar y/o proceso social específico a partir de la reconstrucción de la memoria local sobre la misma, se da y está rodeado por todo un contexto social, cultural y político que no sólo lo contiene y condiciona, sino también lo hace posible. Como plantea Maurice Halbwachs, las memorias individuales están siempre contenidas en marcos sociales, los cuales actúan como portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores; incluyendo también una visión del mundo, animada por los valores de una sociedad o grupo. Es imposible re-construir el pasado sin apelar a estos contextos, es imposible recrear sin la ayuda de los recuerdos que nos rodean, sin apelar a códigos sociales y culturales comunes, a formas de ver el mundo común entre pares.

Esto implica en palabras de Elizabeth Jelin, “*la presencia de lo social, aun en los momentos más ‘individuales’*” (Jelin, 2001:4). Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos. Esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente, es lo que define la identidad personal y la continuidad de uno mismo en el tiempo. Pero dichos procesos no se suceden en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas. Como plantea Félix Vázquez, lo que recordamos, lo recordamos en y desde un contexto social, sobre el que inevitablemente compartimos significados y participamos de las vivencias de los otros en la misma medida en que los otros toman parte en nuestras vivencias, lo que da cuenta del carácter innegablemente intersubjetivo de la acción social(...) Reflexionar sobre la memoria como acción social nos permite pensar que (...) la memoria es una construcción social que produce consecuencias directas en el contexto en que la acción se genera (Vázquez, 2001:98).

Resulta erróneo considerar la memoria como simple conservación de acontecimientos del pasado. La memoria se construye en cada relación, mediante la negociación, la dialéctica, la justificación y la acción conjunta. En este sentido, toda memoria es compartida.

Así mismo, esta capacidad de apelar a los recuerdos para pensar el pasado en el presente, se da inscrita en una geografía específica. No solo el acto de rememorar se ancla en una geografía propia, sino los recuerdos traen consigo significaciones construidas por los espacios donde tuvieron

lugar, resignificándose en el mismo proceso de hacer memoria. En este sentido, las actividades que el grupo realiza tienen su significado en el espacio, a su vez que el espacio carga de sentidos dados por el grupo y sus actividades; los acontecimientos que atraviesan al grupo se desarrollan también en ese marco espacial, transformándolo y rediseñándolo. Tal como plantea Halbwachs, los acontecimientos excepcionales atraviesan el espacio pero permiten que el grupo tome conciencia y reafirme los lazos que lo unían a ese espacio. Pero aquellos acontecimientos realmente graves traen siempre consigo un *cambio* en los lazos del grupo con el lugar “a partir de ese momento, ya no será exactamente el mismo grupo, ni la misma memoria colectiva; pero, al mismo tiempo, el entorno material también habrá cambiado” (Halbwachs, 2004: 190). Ludmila Da Silva Catela<sup>96</sup> plantea que los *lugares de memoria* no se construyen aislados, sino que lo hacen inscriptos en un marco espacial compartido por el grupo: “hacen sentido en un mapa, una cartografía, un *territorio de memoria*” (Da Silva Catela, 2005: 41). Los Ex-Centros Clandestinos de Detención (Ex-CCD) recuperados por los Organismos de Derechos Humanos<sup>97</sup>, van siendo transforma-

---

96. Primer Directora del Archivo Provincial de la Memorias, desde el año 2008 hasta el año 2015.

97. Ley provincial N° 9286 sancionada el 22 de marzo de 2006 (vigente desde el 21 de abril de 2006), establece la creación de la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria, así como también la preservación de los espacios que funcionaron como Centros Clandestinos de Detención. En el artículo 14° establece la adhesión de dicha norma al marco normativo que regula la creación del Archivo Nacional de la Memoria mediante Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 2259/2003, reglamentado por el Decreto 873/06 del Poder Ejecutivo Provincial. Es un organismo autónomo y autárquico. En sus inicios y hasta diciembre de 2007 estuvo bajo la órbita del Ministerio de Justicia. A partir del 27 de diciembre de 2007 y durante

dos en *espacios* de memoria para re-inscribirse en el espacio social, pero de una manera muy particular: estos desde su concepción estuvieron pensados para no dejar huellas en las ciudades, para ser ilegales, silenciosos. Sin embargo dichos espacios irrumpieron en la vida cotidiana de los pueblos y las ciudades, aunque sin ser nombrados, pretendiéndose invisibles frente a la comunidad, pero que articularon con su ritmo cotidiano de trabajo, educación, vida política, etc.

Si bien a partir de la recuperación de los Ex-CCD la tarea ha sido la re-construcción de la memoria en esos espacios y con ellos su resignificación y transformación en *lugares de memoria*, como plantea Da Silva Catela es necesario rastrear los distintos *territorios de memoria* que hacen a los Ex-CCD, a partir de “procesos de descentralización de los espacios de memoria y la posibilidad de pensar en una multiplicidad de marcas” (Da Silva Catela, 2005:41). Es así que en este proceso de re-construcción de la memoria se presentan conflictos y tensiones acerca de qué se rememora, la selectividad en los olvidos y los silencios que se establecen, entendiendo a la memoria en *plural* transformando a los Ex-CCD en *territorios de memoria conquistados*, para lograr que no queden como espacios detenidos para la memoria (Da Silva Catela, 2005: 43). Es en esta dirección que, a partir del año 2011 el Área de Pedagogía de la Memoria del Espacio para la Memoria Campo La Rivera retoma la propuesta planteada originalmente por la Comisión Provincial por la Memoria de La

---

la gestión de Schiaretti bajo la órbita de la Secretaría de Derechos Humanos. A partir del 29 de diciembre de 2011 con la publicación en el boletín Oficial de la Ley 10029 y a través del Decreto N° 2565/11 del 22 de diciembre de 2011 regresa bajo la órbita del Ministerio de Justicia.

Plata, y decide echar a andar en el Sitio mismo el Programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro* (Programa JyM). Un Programa que en Córdoba ya lleva desarrollándose hace 5 años consecutivos, desde una particularidad propia: funciona como *espacio de capacitación docente en DDHH*. Dentro de esta singularidad que propone el Programa en el que hacer de la investigación y conocimiento de la historia reciente por parte de los jóvenes, se pone en evidencia la complejidad misma que presenta el Sitio de Memoria, desde su inscripción en el territorio, su reconstrucción histórica a partir de las distintas instituciones que convergieron allí, su vinculación con la comunidad, entre otros. Dicha singularidad es la que movilizó a los trabajadores de La Ribera a convocar a la Universidad Nacional de Córdoba, desde su experiencia y saberes en Extensión, a que se sumara y acompañara en la construcción de este espacio novedoso de capacitación docente, a partir de un trabajo conjunto y colaborativo que se viene desarrollando desde el año 2012 entre los trabajadores del área Pedagogía de la Memoria del Campo La Ribera y docentes, estudiantes y profesionales extensionistas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro**

El Programa JyM surge en el año 2002 desde la Comisión Provincial Para la Memoria de La Plata, con el fin de promover e incentivar la discusión y tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias bonaerenses, profundizando los postulados planteados por la nueva Ley

Nacional de Educación n° 26.206. Sin embargo, durante la marcha del Programa, este complejo objetivo de trabajo fue abriéndose camino a un proceso de reflexión más amplio y profundo como espacio de construcción del conocimiento: “en poco tiempo el tratamiento de la dictadura se configuró como el eje de un proyecto pedagógico más amplio, basado en la activación de procesos colectivos de construcción de memorias locales” (Aresse, 2016:13). En este sentido, el Programa JyM se propone dos ejes fundamentales:

- Renovar la forma de enseñar y aprender ciencias sociales, fortaleciendo espacios curriculares ya existentes en la educación formal, y
- Activar el proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva como forma de afianzar los valores en derechos humanos, las prácticas democráticas y el compromiso cívico crítico de las nuevas generaciones.

Estos objetivos se articulan con una forma superadora y enriquecedora de proponer el abordaje pedagógico de la memoria y la historia reciente. El Programa JyM convoca a docentes de escuelas secundarias para que, en el término de un año, desarrollen junto a un grupo de alumnos una investigación dirigida a la recuperación de historias vinculadas a su comunidad escolar o barrial, desde una perspectiva relacionada a derechos humanos. Justamente la singularidad de la propuesta radica en el hecho de que se les otorga un gran protagonismo a la participación de los alumnos. Son ellos quienes deben, bajo la orientación del docente, proponer un tema, delimitar un problema y un plan de trabajo, y, al fi-



nalizar la investigación, expresar los resultados obtenidos a través de un soporte a su elección que pueda ser difundido en su comunidad:

Proponemos el abordaje de la historia reciente en la escuela, a partir de una premisa básica: que sean los alumnos los que se apropien significativamente de las experiencias pasadas. A partir de la elección de un tema o pregunta sobre la historia de su comunidad equipos de alumnos y docentes inician una investigación, entrevistando a protagonistas, consultando archivos y finalmente produciendo un relato donde exponen sus conclusiones.<sup>98</sup>

Como se reconoce desde la misma Comisión y podemos recopilar desde la propia experiencia del desarrollo del Programa JyM en Córdoba, este proceso de interpelación sobre los conocimientos, sentires, imaginarios y sensaciones de la historia reciente en los jóvenes, desde un lugar de reflexión crítica en la formulación de hipótesis y el desarrollo investigativo, genera una *transformación* de todos los agentes involucrados en el proceso. La *escuela*, por un lado, aparece como productora de conocimiento crítico, original e innovador. Los *jóvenes* experimentan un nuevo lugar del aprendizaje, dejando de ser receptores de relatos y conceptos sobre la historia, para colocarse como los propios constructores de conocimiento desde un espacio colectivo que no solo los involucra entre pares, sino que los obliga a organizar el trabajo, a generar estrategias de consenso y acuerdos, a esta-

---

98. Disponible: <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria/el-programa.htm> [Fecha de consulta: 05/2016].

blecer prioridades y responsabilidades compartidas. Y los *docentes* atraviesan el desafío de re-pensar y re-construir ellos mismos su rol como educadores, ya no desde la lógica direccional, unilineal y estanca del formato áulico, sino desde un proceso de reciprocidad en la construcción del conocimiento, donde su papel de acompañantes y orientadores es fundamental en el desarrollo del proyecto.

Sin embargo, a lo largo de estos cinco años de trabajo conjunto se nos fueron suscitando ciertas dificultades, desafíos y redefiniciones por parte de todos los actores involucrados, justamente por el carácter innovador antes descrito de la propuesta. Como plantea Laura Aresse en *Jóvenes y Memoria Córdoba: recordamos para el futuro. Cuadernillo de orientaciones y recursos*, el trabajo de hacer memoria con los jóvenes, anclado en una perspectiva histórica y temporal específica, plantea un doble desafío. Como primer medida, la palabra *jóvenes* no aparece como un concepto cerrado, estanco y meramente teórico, sino que nos obliga a pensar en una multiplicidad de factores, realidades y dinámicas que lo componen: “las creencias, costumbres, ritos, saberes e historias heredadas del ámbito familiar, barrial o escolar, son reapropiados de acuerdo a las inquietudes y proyectos del presente” (Aresse, 2016:15). Pensar en los *jóvenes* desde una perspectiva heterogénea que articule estas dinámicas de su propia construcción identitaria a partir de sus acciones cotidianas, nos abre la posibilidad de repensar el lugar otorgado a los jóvenes, a la vez que los espacios que se les brinda desde el ámbito de su formación, para dicha construcción identitaria cotidiana y colectiva. El Programa JyM busca incidir en esa compleja articulación, enfrentan-

do dos retos mayores: por un lado, el ejercicio propuesto a los jóvenes de activar un pasado no vivido desde su propio presente, implica necesariamente echar a andar articulaciones y relaciones intergeneracionales que muchas veces son complejas y dificultosas. Pero, por otro lado, este camino de re-memorizar el pasado está teñido por una interpelación a reelaborar la propia identidad de los jóvenes participantes, logrando incorporar algunos aspectos de la perspectiva histórica en su percepción de la realidad. Este doble objetivo que es transversal al Programa JyM, pone en relieve las grandes dificultades que existen aún en el desempeño pedagógico de las instancias de escolarización, en los mecanismos de construcción del conocimiento y de construcción teórica-conceptual que existen para el tratamiento con jóvenes, de temáticas que los interpelen en su espíritu crítico, en su concepción de ciudadanos y en formación política. Desde estos espacios, la multiplicidad de realidades que se presentan en el transcurso del curso, obligan a desandar los caminos pedagógicos que presupone la formación en términos de una *transmisión* del conocimiento de manera unilineal, donde los jóvenes aparecen como meros receptores del saber dado. Como plantea Inés Dussel:

Esta relación inter-generacional no debe llevarnos a pensar que la transmisión tiene una temporalidad simple, con una flecha unidireccional que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente desde los individuos adultos a los individuos jóvenes (Dussel, 2002:272).

Así mismo, otro desafío que se presenta a la hora de llevar a cabo el trabajo del ejercicio de la memoria con jóvenes,

depende principalmente de la construcción de un espacio de enunciación posible, donde los actores puedan no sólo pronunciarse, sino también ser escuchados. La construcción de ese espacio, señala Elizabeth Jelin, es una tarea que presenta distintos grados de dificultad para sectores sociales diversos. Como plantea la autora, es importante *“tener palabras para expresar lo vivido, para construir la experiencia y la subjetividad a partir de los eventos y acontecimientos que nos ‘chocan’* (Jelin, 2001:18). En este sentido, habilitar un espacio para poder nombrar la propia realidad para los jóvenes, implica un doble trabajo: por un lado establecer un ámbito del orden de la confianza, donde puedan sentir que lo dicho cobra significancia en el trabajo que se realiza, y por otro poder situar eso que se rememora en un espacio de construcción colectiva del conocimiento. Si bien el Programa JyM invita a realizar este proceso reflexivo, su puesta en práctica de una manera clara y sencilla es una tarea ardua y compleja. Sobre todo en poblaciones que conviven con la vulneración sistemática de sus derechos, habilitar canales de reflexión sobre las propias condiciones, pero sin perder la mirada histórica y no puramente personal, es un desafío constante. Sin embargo, desde el Equipo Interdisciplinario de trabajo en Córdoba, seguimos apostando y creyendo en que la escuela debe constituirse en un generador de esa democratización “de la capacidad de testimoniar” que señala Jelin.

### **La escuela como espacio de construcción de conocimiento**

Como plantea el Programa JyM, se concibe a la escuela como el espacio propicio para la reactivación del pasado en

el presente a partir de los procesos de *re-memorizar*. Junto a los postulados de la Nueva Ley Nacional de Educación 26206 sancionada en 2006, se reconoce a los espacios escolares en su gran potencialidad para el trabajo de la memoria, pero no partiendo de la obligación de recordar como imperativo ético de la educación en tiempos de democracia, sino como el reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones. Sin embargo, se presenta una gran complejidad en la relación entre las condiciones de escolarización por un lado, y la transmisión de los saberes socialmente legitimados por otro, en un contexto de obligatoriedad de la escuela secundaria en poblaciones cuyo acceso a la misma se ha visto restringido durante décadas.

Es por eso que creemos que los principales desafíos que se presentan en esta compleja tarea de trabajar la memoria desde los espacios de escolarización, se hacen visibles en algunos claves que pasaremos a enunciar.

Como primer medida la nueva Ley Nacional de Educación 26206 incorpora obligatoriamente a la currícula escolar “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos” vinculados a la última dictadura militar, y contenidos relativos a los derechos de los jóvenes. Como plantea Inés Dussel, las nuevas políticas de transmisión propuestas por el Estado, se enmarcan en preocupaciones políticas y pedagógicas sobre qué vínculos con el saber, con el pasado y con el futuro habría que habilitar desde la escuela hoy, aquí, en este tiempo, para estos tiempos (Dussel, 2002). De esta manera la escuela aparece no como una correa de transmisión neutra, sino como un espacio en el

cual se entretujan sus propias complejidades. El trabajo con la historia reciente no se da de manera unilineal sino que implica el diseño de nuevas estrategias para sortear la gran escasez de recursos pedagógicos que existen para abordar la temática. El Programa JyM nace con la intención de desarrollar una propuesta educativa innovadora, que profundice en la problematización de la historia reciente y su vinculación con el presente, desde una perspectiva de interpelación crítica tanto a los docentes como a los alumnos. Y en este sentido, el objetivo principal de Programa JyMen los espacios escolares tiene que ver con aportar elementos que ayuden profundizar los procesos de democratización de los distintos actores, y en particular de los jóvenes. Es así que el trabajo de la historia reciente implica volver a discutir y re-pensar la propia capacidad de la escuela en presentarse como un espacio habilitante para dichos procesos. Como hemos venido reflexionando desde el Equipo Extensionista de la FFyH, observamos que el trabajo que propone el Programa JyM pone en tensión la redefinición cotidiana de los conocimientos que circulan en las instituciones escolares e implica salir de la lógica de transmisión curricular instituida para desplegar nuevos modos de relación con el conocimiento en temáticas que, no sólo son novedosas en los ámbitos educativos, sino que presentan ciertas dificultades especificidades. Pasaremos a exponer algunas que consideramos más relevantes en el proceso planteado.

En primer lugar, el trabajo con dichas temáticas implica y obliga necesariamente a discutir entre los distintos actores los sucesos del pasado reciente, poniendo en evidencia las contradicciones y controversias propias que la sociedad tie-

ne contruidos sobre la misma. En este sentido, es un desafío para docentes, jóvenes y trabajadores del Programa JyM poder desandar dichas contradicciones, siempre desde una perspectiva de discusión teórico-metodológica que permita construir conocimiento sobre la temática. Esto es una gran dificultad que se presenta año a año, por variados motivos. Un elemento clave tiene que ver con poder establecer estrategias y mecanismos que permitan anclar las experiencias que los jóvenes traen sobre su propia cosmovisión en la temática, y la historia personal que los vincula, en un proceso de historización propia. En este sentido, desde el Equipo Interdisciplinario se vienen ensayando y poniendo a disposición a los largo del curso un abanico de elementos conceptuales y reflexiones que ayuden a fortalecer a la escuela en este su papel formativo y socialmente responsable en la construcción ciudadana de las nuevas generaciones, al mismo que tiempo que respete el pensamiento y las iniciativas de los jóvenes, sus recorridos y preguntas, sus curiosidades y la elaboración propia de conclusiones e interpretaciones de los procesos históricos en clave local.

Pero sumado a esto, se hace evidente la necesidad también de consolidar y hacer accesible un acervo de recursos pedagógicos que permita a los docentes desarrollar y orientar las prácticas antes mencionadas. Se evidencia, a partir de la experiencia adquirida, la necesidad de poder confeccionar un compendio de material bibliográfico y pedagógico que nutra no sólo de un conjunto de conceptos y elementos teóricos sobre la temática, sino también de estrategias pedagógicas innovadoras y situadas para el trabajo dela historia reciente en la escuela media y, en especial, con los jóvenes.

En este sentido, el Equipo Extensionista, viene desarrollando actividades específicas de trabajo en estas problemáticas. Por un lado, a partir de la obtención de una Beca de Extensión de la FFyH en el 2015 por Laura Aresse (miembro del Equipo), se confeccionó un Cuadernillo de orientaciones y recursos<sup>99</sup> para el trabajo del Programa JyM. Específicamente el mismo tiene por objetivo constituirse como un soporte metodológico-pedagógico para los docentes participantes del Curso, a los fines de orientarlos en el recorrido mismo del Programa, así como también otorgarles un compendio de material bibliográfico y actividades áulicas para transitar el trabajo de la historia reciente y los procesos de memoria con los jóvenes. Así mismo, se obtuvo una segunda Beca de Extensión desde el equipo que se está desarrollando este año, y que pretende profundizar el trabajo ya realizado a partir del Cuadernillo, pero orientado específicamente al trabajo con los Programas de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17)<sup>100</sup> que, de manera cada vez más recurrente, se acercan a

---

99. En adelante Cuadernillo.

100. En el marco de la Ley Nacional de Educación que establece la educación secundaria como obligatoria, el Gobierno de la Provincia de Córdoba, a través del Decreto Provincial 125/09, asume el compromiso de garantizar el cumplimiento de ese derecho en su territorio como bien público y derecho personal y social. Para ello, en 2010 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se propone brindar una oferta destinada a tender específicamente a una franja poblacional comprendida entre los 14 y los 17 años, que por diferentes razones estuvieran fuera de la propuesta tradicional para los adolescentes y jóvenes, ni en las modalidades más específicas como la educación para jóvenes y adultos. En el segundo semestre de 2010 se crea el PIT 14-17 junto al Documento Base donde se establecen los lineamientos básicos del programa. El mismo depende de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y el Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.



participar del Programa JyM. Es de interés específico el trabajo con dichas modalidades escolares, ya que presentan un formato educativo mucho más atractivo y laxo para el trabajo que el Programa supone, a la vez que poseen complejidades muy específicas en relación a la población que asiste a dichos programas que requieren ser atendidas. Ambos trabajos vienen a presentar nuevas alternativas que permitan finalmente desplazar el enfoque del puro relato vivencial por parte de los estudiantes protagonistas, para construir un objeto de conocimiento. Con ello se intenta nuevamente profundizar las discusiones en torno a qué intervenciones y procesos son necesarios poner en juego para lograr este pasaje de la “denuncia” de los propios sufrimientos al conocimiento y su comunicación a las comunidades locales.

Como segundo elemento problemático clave que se nos presenta se relaciona con la metodología de trabajo específica propuesta por el Programa JyM. La misma pretende transformar los roles preestablecidos en los espacios educativos, tanto de docentes como de alumnos, lo cual pone en tensión las formas que ofrece la escuela para la construcción del conocimiento. El hecho de pensar espacios extracurriculares donde la relación docente-alumno se construya desde un lugar de cooperación y no de transmisión unilineal, donde los alumnos deban asumir la responsabilidad de elegir una temática de estudio e iniciar un proceso de investigación que los involucra y los interpela no solo como jóvenes, sino también como sujetos políticos y efectivos actores de transformación, constituye toda una apuesta para volver a pensar la escuela y sus vínculos con la comunidad. En este sentido, durante estos cuatro años de trabajo colaborativo,

se vienen ensayando estrategias concretas junto a los Capacitadores del Curso, para lograr construir entre todos, por un lado, ese nuevo rol de docente-acompañante que es clave para el desarrollo del proceso, y por otro el de los jóvenes como constructores del propio conocimiento. Para ello, el Cuadernillo también apunta a fortalecer este nuevo vínculo, con reflexiones que ayudan sobre todo a los docentes a posicionarse junto a los jóvenes por un lado, y a las instituciones a las que pertenecen por el otro.

### **¿Por qué el Programa en un Sitio de Memoria?**

Como se planteó al comienzo de esta ponencia, la construcción de los Espacios de Memoria es un proceso que se viene desarrollando desde los trabajadores de los Sitios a partir de la recuperación de los Ex-Centros Clandestinos de Detención, y su propia relación con la comunidad. En este sentido, la tarea ha sido la re-construcción de la memoria en estos espacios y con ellos su re-significación y transformación en *lugares de memoria*, rastreando los distintos *territorios de memoria* que hacen a los Ex-CCD, a partir de, como plantea Da Silva Catela, “(...) procesos de descentralización de los espacios de memoria y la posibilidad de pensar en una multiplicidad de marcas (...)” (Da Silva Catela, 2005:41). Así, en este proceso de re-construcción de la memoria, uno de los grandes desafíos tiene que ver con poder sortear los conflictos y tensiones que se presentan sobre aquello que se elige recordar, y la selectividad en los olvidos y los silencios que se establecen, entendiendo a la memoria en *plural*, logrando transformar a los Ex-CCD en *territorios de memorias*

*conquistados*, sin que queden como espacios detenidos para la memoria (Da Silva Catela, 2005: 43).

Como plantea Mayer los sujetos son portadores de conciencia histórica, por lo que es necesario un espacio, una geografía para que las experiencias y vivencias puedan ser transmitidas, reconstruidas y estudiadas. En términos de Halbwachs, los grupos “(...) trazan su forma sobre el suelo y recuperan sus recuerdos colectivos en el marco espacial (...)” (Halbwachs, 2004: 217), donde en particular en los Ex-CCD los grupos construyen su memoria a partir de marcas que no se circunscriben solo al espacio físico determinado para el mismo Centro Clandestino de Detención y Tortura, sino refieren a todo el entorno que hace al Ex-CCD: el barrio, las plazas, las fábricas, las escuelas, las casas, las Iglesias, etc. En la reconstrucción de los usos de los espacios destinados en otros tiempos como Centros Clandestinos, y en la actualidad utilizados como espacios de memoria, se hace imperioso un análisis de los contextos y sus significancias, tanto para las víctimas del Terrorismo de Estado como para los habitantes del lugar y del barrio.

Es en este contexto en el que se inscribe la decisión y la necesidad de desarrollar el Programa JyM en un Sitio de Memoria. Específicamente el Sitio de Memoria Campo La Rivera presenta ciertas particularidades que no sólo abonan el desarrollo de Programa, sino que ponen a jugar una dinámica propia que refiere a su historia como Ex-CCD, su inscripción territorial, barrial, institucional, y que desarrollan un ida y vuelta con los actores que participan del Programa, altamente rico y productivo. A continuación realizaremos

una pequeña contextualización del Sitio mismo y el vínculo que se ha venido desarrollando junto a los actores que transitaron el Programa JyM desde su implementación.

La Ribera está ubicada al noreste de la Capital de Córdoba, en una zona periférica de la ciudad, donde el acceso a los servicios esenciales es escaso o nulo, conjugado con un espacio territorial de alta conflictividad social. A su vez, el Sitio mismo en su historia, presenta ciertas particularidades que hacen a su complejidad. En 1945 el “Campo de la Ribera” es creado como Prisión Militar de Encausados de Córdoba, hasta que en 1975, previo al Golpe de Estado, la cárcel es trasladada a La Calera, comenzándose a utilizar el predio como Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio, como base operativa del “Comando Libertadores de América”. Tras los procesos de transición democrática, en 1986 el predio queda abandonado, para en el '89 ser adquirido por la Provincia de Córdoba, quien destina las instalaciones para establecimientos educativos. Desde 1990 comienzan a desarrollarse distintos espacios educativos (bachilleratos técnicos y de oficio, escuela primaria, entre otros), hasta que finalmente en 1992 se establece la Escuela Secundaria IPeM 133 Florencio Escardó. La escuela funcionó entre medio de rastros de tortura tapados con alguna mano de pintura, piletones y elementos utilizados para el aniquilamiento, calabozos, celdas transformadas en aulas. En 2004, a partir de la iniciativa de nuevos directivos del espacio educativo, se decide abrir las puertas del espacio a la comunidad para empezar a despintar las paredes del olvido que habían transformado un Centro Clandestino de Tortura y Exterminio en un establecimiento educativo para niños y jóvenes, sin ningún

proceso más que un blanqueamiento de las paredes. En este proceso, la comunidad barrial y escolar comienza a hacerse propia la historia del espacio y el horror que se había dado en el mismo lugar, reclamando así los vecinos que las escuelas sean trasladadas a nuevos edificios construidos para tal fin. Junto a Ley de la Memoria (N° 9286) sancionada en 2006 que establece la conformación de la Comisión Provincial de la Memoria, la Creación del Archivo Provincial de la Memoria y recuperación de los Ex-CCD en Espacios para la Memoria, con fondos nacionales se construye la escuela primaria y jardín y con fondos provinciales se construye la escuela secundaria que ahora es de educación Técnica, a los fines de recuperar las instalaciones como lugar de memoria. En 2009 las escuelas son trasladadas a sus nuevos edificios, a 150mts del Sitio. De esta manera en 2010 se inaugura el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de La Ribera.

En este contexto, el Programa JyM aparece como una propuesta que permite poner en discusión dichas complejidades, recuperando las vivencias y experiencias de los distintos actores que permitan reconstruir los rastros del pasado reciente y las memorias locales, los sentidos que tuvo un mismo espacio que pasó por diversas representaciones como Cárcel Militar, como Ex-CCD, como Escuela Pública y en la actualidad como Espacio de Memoria. En este sentido, los puentes y lazos que se puedan tejer entre un universo diverso de escuelas que se acercan al Sitio con el imperativo compartido de ejercitar el proceso de re-memorar las propias realidades desde una perspectiva de derechos, creemos es un elemento sumamente rico para seguir potenciando.

Como se desarrolla en el Cuadernillo, uno de los momentos claves del Programa JyM es el “Encuentro de Jóvenes” en el mismo Sitio de Memoria. Este implica, por un lado convocar a los actores principales del Programa a recorrer las geografías de un Espacio de Memoria, a partir de una visita guiada por parte de los trabajadores del Sitio, para luego poner en común y compartir con otros jóvenes de distintas realidades, contextos sociales, trayectorias personales y escolares, el trabajo que vienen desarrollando en el Programa. Este es un momento muy caro para todos los integrantes y sobre todo para el Equipo Inter-institucional, porque es allí donde se materializa, a partir de dinámicas y actividades específico, el proceso mismo de construcción de memoria colectiva, de historización, de producción de conocimiento.

### **Conclusiones finales**

La construcción de la democracia en el país y la región, no es un proceso acabado ni con fecha de cierre, sino que continúa siendo un camino de larga construcción colectiva, de tensiones, de disputas por el sentido y conflictos políticos. En este contexto de complejidad que presentan los procesos de democratización, la discusión sobre qué es aquello a lo que debe apelarse del pasado y del presente, cuáles son los sentidos legitimados y los sectores sociales habilitados para recuperar y enunciar los sentidos, creemos debe darse desde todos los ámbitos sociales. El Programa JyM, creemos, se presenta como un escenario sumamente propicio para ello, en tanto entendemos que los procesos de democratización se hacen realizando ejercicios de memoria. Pero como hemos

venido reflexionando, para que estos ejercicios de memoria sucedan necesitan de un espacio de enunciación posible: un lugar donde lo memorable por los distintos sectores sociales pueda ser dicho a la vez que escuchado. Pero como plantea Elizabeth Jelin, este espacio se aparece y habilita de manera distinta para los diversos sectores sociales.

En los procesos de disputa sobre los saberes que se reproducen y los actores legitimados para construirlos, los sectores populares no cuentan con espacios de enunciación claros y ampliamente reconocidos para realizar ese ejercicio de memoria, lo cual implica que muchas de sus memorias locales permanezcan silenciadas, o hasta en muchos casos, sin construir. Para transformar esa desigual distribución simbólica resulta fundamental que los propios actores desfavorecidos participen en la construcción de las condiciones que contribuyan a la apertura de nuevos espacios de enunciación. Y esto es lo que el Programa pretende ser: un espacio de enunciación atractivo y dinámico, dirigido a fortalecer una práctica de construcción de memoria, en donde su principal destinatario, las escuelas de sectores populares, puedan retomar e reiniciar la recuperación de memorias locales pos dictadura, desde la articulación en primera persona de discursos y perspectivas en torno a los derechos humanos. Creemos que la escuela debe constituirse en un generador de esa democratización “de la capacidad de testimoniar” que señala Jelin, haciendo terreno de su propia condición de espacio de formación ciudadana y construcción colectiva de la memoria, garantizando la transmisión cultural.

Como Equipo Extensionista creemos que el poner en

cuestión los saberes constituidos, tanto los vertidos desde la academia, aquellos construidos por los espacios de formación media y los desarrollados por los Espacios de Memoria, a partir de un proceso de reconstrucción histórica, abre la puertas a la generación colectiva de un nuevo saber que parta efectivamente de los conflictos concretos que en la praxis se les presentan a los actores involucrados, para poder dar respuestas, herramientas y luces en el camino de la construcción social. Pensar la extensión como un espacio de composición implica construir un lugar donde, desde el encuentro y la puesta en terreno de los distintos saberes, se logre construir algo novedoso y propositivo.

Desde hace unos años hasta la fecha, la política extensionista de la UNC tiene un claro lineamiento en pos de romper las barreras que la misma academia construyó como espacio elitista del conocimiento, abriendo las puertas a la comunidad para establecer un diálogo de ida y vuelta donde el conocimiento sea compartido y co-construido. En este sentido, creemos que el Programa JyM representa un espacio propicio para este desenlace, no sólo en su vinculación con los Espacios de Memoria, sino también con los espacios de formación media. Es por eso que apostamos a la continuidad del trabajo que se viene realizando de manera compartida desde hace más de cuatro años, fortaleciendo los vínculos, apuntalando lo construido y aprendido, y afrontando los desafíos y complejidades algunas ya mencionadas en esta ponencia.



## **Bibliografía**

- ARESSE, L. (2016). *Jóvenes y Memoria Córdoba. Recordamos para el futuro. Cuadernillo de orientaciones y recursos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CALVEIRO, P. (2005). “Puentes de la memoria: terrorismo de Estado, Sociedad y militancia” en: *Revista Lucha Armada en la Argentina*, 1 (1), 1-144.
- DA SILVA CATELA, L. (2009 [2007]). “Situación La Perla. Los CCD como territorios de memoria conquistados”, en: *Sitios de memoria: experiencias y desafíos*. Cuaderno I. Red Federal de Sitios de memoria. Archivo Nacional de la Memoria. Secretaría de DD.HH. Córdoba, Argentina.
- DUSSEL, I. (2007). “Memoria, educación y transmisión”, en: Equipo Coord. A.A.V.V., *Entre el pasado y el futuro. En Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- DUSSEL, I. (2002). “La educación y la memoria. Notas sobre las políticas de transmisión”, en: *Anclajes*, 2 (6), 267-293.
- HALBWACHS, M. (2004 [1968]). “La memoria colectiva y el espacio”, en: HALBWACHS, M., *La memoria colectiva*, París: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- HALBWACHS, M. (2014 [1968]). “Memoria colectiva y memoria histórica”, en: HALBWACHS, M., *La memoria colectiva*, París: Prensa Universitaria de Zaragoza.

- JELIN, E. (2002 [2001]). “¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?”, en: JELIN, E., *Los trabajos de la memoria*, España: Siglo Veintiuno editores.
- JELIN, E. (2003). “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión”, en: *Cuadernos del IDES*, 2.
- MENDOZA GARCÍA, J. (2005). “Exordio a la memoria colectiva y el olvido social”, en: *Atenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 8.
- MAYER, E. (2009). “Memoria, olvido e historicidad”, en: *Historia, voces, memoria. Revista del Programa de Historia Oral*. INIB-UBA, Buenos Aires, Argentina.
- POZZI, P. (2008). “Historia oral: repensar la historia”, en: NECOCHEA GARCÍA, G.; POZZI, P., *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral*, Buenos Aires: Ed. Imago Mundi.
- VÁZQUEZ, F. (2001). *La memoria como acción social*. Barcelona, España: Paidós.

### **Páginas webs**

- Página oficial Comisión Provincial de la Memoria, La Plata:  
<http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/>;  
<http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa.htm>
- Página oficial del Archivo Provincial de la Memoria, Córdoba: <http://www.apm.gov.ar/clr/campo-de-la-ribera-ritos-de-su-historia>

Ley de Educación Nacional n° 26.296: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/120000124999/123542/norma.htm>  
<http://www.electrumluzyfuerza.com.ar/?p=1409>



# Breve aproximación sobre la pedagogía de la memoria desde las prácticas en los espacios para la memoria en Córdoba

*Lucía Avendaño | Fátima Boccetti | Romina Molina*

## **Resumen:**

Los Espacios para la Memoria están cargados de elementos simbólicos donde la memoria colectiva se materializa y refugia, guardando un momento particular de la historia como si esta no hubiese sido modificada por el paso del tiempo. Estos Espacios funcionan como un vehículo para la memoria, en ellos, la memoria adquiere materialidad. Generan la posibilidad de conexión del pasado, a veces distante, para volverse concreto. Esta concepción de experiencia nos permite pensar en las condiciones de posibilidad de encuentro entre las instituciones educativas, los Espacios Para la Memoria y los sujetos. Entonces, ¿es posible enseñar la historia a partir de la construcción de la memoria?

A partir de las prácticas pedagógicas en los Espacios Para la Memoria realizados en el marco del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, nos proponemos pensar en las condiciones de posibilidad que se construyen en los Espacios en relación a la enseñanza de la historia reciente, poniendo atención a los procesos de resignificación y a los sentidos y testimonios construidos en y a partir de ellos. Tres son las condiciones de posibilidad en los Espacios: la potencialidad que presentan

en cuanto a su capacidad pedagógica –condición simbólica -; la condición material que se nos presenta en la dinámica de relación entre los visitantes y los Espacios; y la condición de significación que estos tienen como Documento-Monumento (Le Goff, 1991 [1977]:237). Nuestro análisis se centra en los Espacios para la Memoria La Perla y el Archivo Provincial de la Memoria -ex D2-, lugares en donde llevamos a cabo nuestras prácticas.

En cuanto a los procesos de resignificación de los Espacios/sentidos, los espacios elegidos, se caracterizan por llevar a cabo prácticas performativas (Jelin, 2002) que suponen modos alternativos de apropiación física y/o simbólicos del espacio público y a menudo invocan una renovación de los lenguajes estéticos y políticos. Allí la Memoria es menos un relato apoyado en soportes diversos que un compromiso con el cuerpo y un modo alerta de la conciencia; no un contenido a ser transmitido sino experiencia. La significación de esta nueva materialidad del pasado funciona como un resorte para transmitir la memoria, entendiendo como sentido primario de los Espacios, como espacios educativos, no solo como contenidos, sino de la forma en la que ellos se asumen las prácticas, los diálogos cotidianos -en sentido freiriano- y la enseñanza del pasado reciente para la construcción del presente y futuro en una cultura de Derechos Humanos.

**Palabras claves:** Espacio para la Memoria-Pedagogía de la Memoria-Prácticas de formación.

## **Introducción**

En el marco de las Prácticas de Formación en Espacios para la Memoria de Córdoba y los talleres de formación organizados por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el período Abril -Junio 2015, nos propusimos iniciar un camino de reflexión sobre los informes realizados a partir de estas. Dichas prácticas fueron llevadas a cabo en los Espacios para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos, ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (en adelante CCDTyE ) La Perla y el Archivo Provincial de la Memoria -ex D2. Por esto, el presente trabajo es una reelaboración de nuestros respectivos informes. En este, pretendemos iniciar una aproximación hacia las condiciones de posibilidad que se construyen en los Espacios para la Memoria (en adelante EPM) en relación a la enseñanza de la historia reciente, poniendo atención a los procesos de resignificación y a los sentidos y testimonios construidos en la triada instituciones educativas- espacios para la memoria-sujetos.

Los EPM están cargados de elementos simbólicos, en ellos la memoria colectiva se materializa y refugia, guardando un momento particular de la historia como si esta no hubiese sido modificada por el paso del tiempo. Estos Espacios funcionan como un vehículo para la memoria, en ellos, la memoria adquiere materialidad y generan la posibilidad de conexión de ese pasado, a veces distante, para volverse concreto. Esta concepción de experiencia nos permite pensar en

las condiciones de posibilidad de encuentro entre las instituciones educativas, los EPM y los sujetos.

Jelin (2002) considera que para poder transmitir los sentidos del pasado hay al menos dos requisitos: el primero, que existan las bases para un proceso de identificación, para una ampliación intergeneracional del “nosotros”. El segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes lo “reciben” le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen –y no que repitan o memoricen. Este sentido de experiencia nos permitió pensar e iniciar un recorrido hacia dos caminos; por una parte la reflexión a partir de los procesos de construcción de los EPM en Córdoba y la particularidad que estos revisten; y por otra, las condiciones de posibilidad que en ellos se presentan otorgando sentido propio al pasado reciente, y el encuentro entre las instituciones educativas, los EPM y los sujetos; puesto que dichos Espacios no entienden el pasado como algo clausurado sino aquellos que posibilitan las resignificaciones, cada uno narra y teje una trama de significados.

Entonces nos planteamos el desafío de preguntarnos ¿si es posible enseñar la historia a partir de la construcción de la memoria?

### **Referencias teóricas para problematizar las prácticas de formación**

A lo largo de las prácticas realizadas en los EPM, hemos reflexionado sobre los alcances y perspectivas de aquello que entendemos por *Pedagogía de la Memoria*, para luego acercarnos a la potencial relación que puede establecerse



con la enseñanza de la historia. Partimos de lo que la socióloga Elizabeth Jelin (2002) explica con respecto a porqué es necesario que las sociedades “hagan memoria”. La autora considera que una de las funciones de la memoria es contribuir a procesar los dolores colectivos, tal es el caso de la dictadura que tuvo lugar en nuestro país, entre los años 1976 y 1983, un dolor colectivo a partir de la cual surge la necesidad de ejercitar la memoria sobre lo que allí sucedió.

Jelin (2002) explica cómo funciona la memoria, establece que ésta tiene tres características centrales: es un *proceso subjetivo*, la memoria se construye en función de la narración de las experiencias, de ahí el lugar fundamental de los testimonios; es un *objeto de disputa*, existen luchas por la memoria y por eso se habla de memorias en plural y no en singular; es un *objeto que debe ser historizado* porque el sentido del pasado va cambiando con la aparición de nuevos testimonios, nuevas pruebas judiciales y con las transformaciones políticas y sociales. Creemos que los procesos de memoria no se clausuran con las narraciones derivadas del horror, sino que se construyen en forma dialéctica entre los sujetos.

Sabemos que el abordaje de la historia reciente en la escuela implica una tarea compleja y sensible debido a que se abordan acontecimientos vinculados al horror que la sociedad sufrió, en tanto nos encontramos ante la tarea de “enseñar lo inenseñable”. En tal sentido, lo inenseñable encuentra directa relación con la memoria, en donde la experiencia del horror se traduce desde el abordaje del pasado a partir de narraciones de esas memorias. Consideremos que es una

pedagogía específica la que nos permite abordar los hechos de la historia reciente, es la pedagogía de la memoria. Desde los Espacios sostienen que la Pedagogía de la Memoria busca sacar el cuerpo del lugar de la referencia del horror y posicionarlo en un encuentro de subjetividades y experiencias mediante un rol activo de los sujetos en la construcción del saber.

Es importante señalar que la Pedagogía de la Memoria es un campo vinculado a la enseñanza de temas que encuentran en relación con el horror, que aún se encuentra en construcción, y que comparada con la pedagogía tradicional, la Pedagogía de la memoria formula preguntas antes de enunciar certezas. En este sentido, entendemos por memoria al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros, y siguiendo a Hayden White (2003) y Elizabeth Jelin (2002) decimos que la memoria colectiva no es algo dado y fijo, sino que es un lugar de tensión, de luchas continuas, que contiene una dimensión conflictiva inherente en sus procesos de construcción que a su vez se presenta tensionada desde sus significaciones, decires y proyecciones. En esta sintonía se encuentra lo expuesto por Cristina Viano en “El oficio de educar: memorias y futuros”, señala:

*“la palabra memoria es una nota habitual de los tiempos en que vivimos; más aún aparece una y otra vez, casi incansablemente. (...) A veces como memoria en singular y a secas, pero en ocasiones acompañada por un adjetivo; memoria colectiva, memoria individual, memoria nacional, memoria his-*

*tórica, memoria social, memoria herida, memoria hegemónica, deber de memoria o memoria crítica; también en plural bajo la forma de memorias en conflicto o memorias colectadas” (Viano, 2005:1).*

Desde esta perspectiva, consideramos que la memoria es una intervención sobre, desde y en el presente, que pone en tensión el debate sobre el futuro que se construye a partir de ello y que es al mismo tiempo interpelado por ese pasado que se rememora, se conoce, se estudia, se aprende, se enseña. Creemos, desde nuestro lugar de docentes/investigadoras/estudiantes que es la acción de la Pedagogía de la Memoria que pone al pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro, invita a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse frente a la realidad. Consideramos que la memoria es cómplice de la Pedagogía en tanto nos brinda la posibilidad de rememorar y construir múltiples narraciones de una historia reciente, pudiendo configurar una memoria temporalizada que es siempre emergente y agenciante de nuevos decires (Silva, 2003).

En esta línea de razonamiento, entendemos los EPM como espacios educativos de discusión sobre algunos de los problemas que atraviesan la esfera de lo público; habilitando condiciones para que docentes y estudiantes puedan reunirse, hablar, dialogar y compartir narraciones y visiones sobre el pasado reciente y el presente.

Coincidimos con Pierre Nora (1984), quien establece que los lugares de memoria son espacios que han permitido territorializar la memoria y hacer del pasado reciente

un documento vivo para el aprendizaje y la reflexión. Lugares que no solo buscan contar, sino que tratan de impactar en las subjetividades, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones, que son los receptores de esa experiencia, que no tuvieron pero que sí les pertenece. Es verdad que la razón de ser un lugar de memoria es parar el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar un estado de cosas, inmortalizar la muerte, materializar lo inmaterial para encerrar el máximo de sentidos en un mínimo de esta; está claro y es lo que los vuelve apasionantes, que los lugares de memoria viven de su aptitud a la metamorfosis, en el incesante rebote de sus significaciones y el bosque imprevisible de sus ramificaciones.

De esta manera consideramos que los EPM funcionan como *puentes que interpelan la propia experiencia*. Puentes que se refamiliarizan, retraman y resignifican, habilitan a tender puentes de resignificación, es decir que los acontecimientos históricos no solo dependen de su correspondencia con los sucesos del pasado, sino de la manera en que se traman dichos sucesos. Los hechos no cuentan su propia historia, sino que por el contrario ésta es contada por alguien. Correctamente entendidas, las historias nunca deben ser leídas como signos no ambiguos de los acontecimientos de los que dan cuenta, sino más bien como estructuras simbólicas, metáforas extendidas, que “asemejan” los acontecimientos relatados en ellas con alguna forma con la que ya nos hemos familiarizado en nuestra cultura (White, 2003:125).

A partir de nuestra experiencia, podemos considerar que desde los EPM de Córdoba, es posible tender puentes

que posibilitan reflexionar sobre los procesos de cada una de las memorias enunciada por Viano.

### **Espacios para la Memoria**

Antes de continuar es pertinente especificar a qué nos referimos cuando hacemos mención a los EPM y para ello debemos diferenciarlos de los Sitios de Memoria. Los Sitios de Memoria son todos aquellos lugares que, durante el Terrorismo de Estado funcionaron como Centros Clandestinos de Detención o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada en el país durante la última dictadura cívico-militar. Por su parte, los EPM son aquellas dependencias que pertenecían a las fuerzas armadas y de seguridad, tanto federal como provincial y que tras ser desafectadas de su uso militar o policial fueron destinadas a la trasmisión de la memoria, la educación y la promoción de los derechos humanos. Son lugares que si bien están situados en un territorio determinado, no permanecen inmóviles ni estáticos, sino que se encuentran en movimiento y en un proceso de constante resignificación.

A partir de la Ley Provincial de la Memoria N° 9286, sancionada en el año 2006, se dispuso la creación de los tres EPM de Córdoba: Archivo Provincial de la Memoria Ex CCDTyE Departamento de Informaciones de la Policía de la provincia de Córdoba (D-2), Espacio para la Memoria “La Perla” Ex CCDTyE “La Perla” Espacio para la Memoria, la promoción y defensa de los derechos humanos “Campo De La Ribera” Ex CCDTyE “Campo de la Ribera”. Estos presentan la particularidad de haber sido construidos en base a un proyecto peda-

gógico y educativo como eje central del trabajo institucional, pero a pesar de construirse desde ese eje común, cada uno presenta particularidades y diferencias que pueden ser claramente visibles en el diseño de sus recorridos, en sus salas, y en cada una de las Áreas que los compone.

Cabe mencionar que la Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, ha producido como reflexión de sus prácticas, tres cuadernillos de trabajo denominados Chupinas de Colección, los cuales pretenden ser una herramienta, un nexo entre el sitio histórico, los docentes y los jóvenes estudiantes. En este sentido, pensamos el recorrido como el puntapié inicial, contacto que interpela las memorias para la producción de nuevas memorias. Memorias locales que interpelen los sentidos comunes, que indaguen sobre la represión, pero también sobre la lucha y la resistencia; porque la historia de nuestro pasado reciente no es algo que sucedió en los libros ni en los museos, sino que atravesó cada familia, cada barrio, cada escuela.

A raíz de lo dicho hasta aquí, creemos que los EPM en Córdoba habilitan la emergencia de tres condiciones de posibilidad para la enseñanza de la historia reciente, la potencialidad que presentan en cuanto a su capacidad pedagógica –*condición simbólica*; la *condición material* que se nos presenta en la dinámica de relación entre quienes participan de los recorridos y encuentros y los Espacios y quienes allí trabajan; y la *condición de resignificación* que estos tienen como Documento-Monumento (Le Goff, 1991 [1977]:237).

En cuanto a los procesos de resignificación/sentidos de los Espacios, creemos que estos se caracterizan por llevar

a cabo *prácticas performativas* (Jelin, 2002) que suponen modos alternativos de apropiación físicas y/o simbólica del espacio público y a menudo implica una renovación de los lenguajes estéticos y políticos. Allí la memoria es menos un relato que un compromiso del cuerpo y un modo alerta de la conciencia; no un contenido a ser transmitido sino experiencia. Consideramos a la memoria como propuesta reflexiva que trasciende hacia acciones que permiten pensar nuevos horizontes que recuperen las experiencias, y a los sujetos desde su capacidad y potencialidad de configurar horizontes de acción y reflexión.

La significación de esta nueva materialidad del pasado funciona como resorte para transmitir la memoria, interpellar a la historia del pasado reciente, posibilita el aprendizaje y contribuye a crear una forma diferente de acercamiento al pasado reciente, interpelado de manera directa a quienes lo visitan, facilitando la comprensión crítica y reflexiva.

### **Análisis de Prácticas. Particularidad de cada Espacio**

Teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad, y nuestra experiencia como practicantes se llevo a cabo en dos líneas, la primera, centrada en el encuentro de las Instituciones educativas “Institutos Superiores de Formación Docente” y el Espacio para la Memoria La Perla; mientras que la segunda, se desarrolló en el área de investigación del Archivo Provincial de la Memoria mediante la sistematización de carga de datos contenidos en los Libros de Guardia del Comando Radioeléctrico. Si bien las dos líneas de trabajo parecen en principio, distantes entre sí, ambas se constituyen

en potenciales experiencias pedagógicas ya que creemos que se inicia un camino de sistematización de materiales y experiencias, que permiten advertir las potencialidades que los Espacios presentan, al comprenderlos como dinámicos y en continua construcción.

## **La Perla**

La Perla funcionó desde marzo 1976 a diciembre de 1978 como Centro Clandestino de Detención Tortura y Exterminio, bajo la órbita del III Cuerpo de Ejército comandado por Luciano Benjamín Menéndez. Luego fue una guarnición militar desde 1979 hasta 2007. Ese año, el 24 de marzo, el espacio fue recuperado y se realizó el traspaso del predio a la Comisión Provincial de la Memoria por decisión del Presidente Néstor Kirchner. El 24 de marzo de 2009 “La Perla” se abre públicamente como Espacio para la Memoria y la Promoción de Derechos Humanos. Actualmente, “La Perla” es una institución pública y abierta a toda la sociedad, claro testimonio de la historia reciente. Por ello, se propone recorridos y muestras la sociedad en general, que permiten conocer qué fue el terrorismo de Estado y cómo se ejecutó en nuestra región, también invita a reflexionar sobre el proceso de construcción social de Memoria, Verdad y Justicia como pilares de la promoción y defensa de todos los derechos humanos. Estas características nos muestran que el Espacio se encuentra en un camino de permanente construcción y discusión entre las múltiples memorias, olvidos y silencios que nos habitan y habilitan. Se establece un diálogo entre el pasado reciente para la comprensión del presente y la proyec-



ción de un futuro donde se afiance una cultura basada en la pluralidad, la igualdad y la justicia.

La Perla como Espacio para la Memoria plantea trabajar tres lineamientos principales desde los cuales formula proyectos y actividades: se sitúa como museo del sitio histórico que aporta a la comprensión sobre cómo se planificó y ejecutó el terrorismo de Estado en nuestro país en general y en Córdoba en particular; como espacio de reconocimiento y duelo de los detenidos-desaparecidos del ex Centro Clandestino de Detención Tortura y Exterminio “La Perla”; y por último como espacio de promoción de Derechos Humanos para propiciar la participación ciudadana, a partir de la reflexión sobre las prácticas políticas, sociales y culturales pasadas y actuales. A partir los lineamientos aquí señalados, estamos en situación de retomar el Espacio como totalidad que pone en tensión sus condiciones material, simbólica y de resignificación. El Espacio para la Memoria La Perla, cuenta con un Área pedagógica, que junto a otras siete áreas, diseña y produce herramientas didácticas e insumos para el trabajo educativo en el Espacio. Asimismo dicha Área se propone proyectar, diseñar y organizarlos recorridos educativos tanta para instituciones educativas como colectivos y organizaciones sociales. En esta línea, desde su sitio web sostiene que el Área pedagógica “planifica y coordina actividades vinculadas a la formación en materia de Educación y Derechos Humanos”.

Entre las actividades que el Área planifica y organiza, se encuentra el denominado recorrido histórico, que se ubica como la primera actividad de acercamiento realizada por

los visitantes, aunque desde el Espacio se señale que “*no es la única actividad que se propone (...) como puente para la comunicación*”. Respecto al recorrido se plantea “comprender cómo era el funcionamiento de este Centro Clandestino en tanto engranaje del circuito represivo de Córdoba”. Miembros del Área precisan que “si bien este recorrido no es abordable en un solo encuentro, este tampoco deber ser leído y realizado en forma lineal, sino que la característica de este Espacio es el entrecruzamiento del Espacio y sus tramas en su totalidad”. Por esta razón, cada sala y lugar que presenta el Espacio es diagramado y “habilitado” por el equipo a cargo y los propios visitantes. De esta forma, permite se descubrir la trama compleja que entreteje en el Espacio, por un lado signada por una lógica de museo, con sus muestras y salas donde cada una aborda la historia de la represión del terrorismo de Estado y los procesos de luchas por la Memoria, Verdad y Justicia anteriores y posteriores a la Dictadura cívico militar. Por otro lado, se inscribe una lógica de recorrido estampada por los testimonios, escritos y relatos. De esta forma, las dos lógicas se inscriben dentro de procesos en construcción de memoria y pedagogía, así lo expresan sus miembros “*Los Espacios para la Memoria son territorios conquistados para el ejercicio colectivo de la reflexión, (...) tramas del presente que se vinculan a una memoria colectiva, con la identidad, con los procesos políticos de construcción cotidiana de la democracia*”. En este sentido, los Espacios para la Memoria se enmarcan bajo el proyecto del Área de Pedagogía de la Memoria desde el cual se plantean dichos Espacios como dispositivos que evidencian la complejidad de lo social, la relación con el espacio público con la posibi-

lidad de *“habitar el espacio con la palabra, (...) sacar el cuerpo del lugar de la referencia del horror y posicionarlo en un encuentro de subjetividades y experiencias, de memorias”*. A partir de esta posición se dar a los visitantes un lugar activo en la construcción del saber, con la apertura al movimiento del diálogo, de la palabra, de la pregunta. Con una clara invitación *“a conocer, pensar y discutir sobre la pertenencia a ese tiempo reciente, (...) y a comprometerse con un ejercicio de construcción de puentes de sentidos, de herramientas de análisis”*. Desde estos lineamientos y potencialidades diseñamos nuestras Prácticas de Formación en dicho Espacio y nos propusimos como objetivos principales discutir las implicancias de la categoría de Pedagogía de la Memoria y su potencialidad en cuanto a experiencia formativa para los ISFD; proveer de una herramienta de comunicación entre en el Espacio para la Memoria la Perla y los ISFD, para lograr una aproximación a la dinámica de relación entre los visitantes y el Espacio. La práctica buscó llevar adelante lo planteado mediante la utilización de entrevistas que fueron enviadas por correo electrónico a algunas instituciones educativas y luego sistematizadas, con el objetivo de que el resultado receptado desde las indagaciones impacte positivamente sobre las futuras prácticas de los ISFD en los Espacio para la Memoria.

Nuestra propuesta pretendía proveer de herramientas teóricas, audiovisuales, que conformen un cuerpo con el cual los profesores de los ISFD puedan contar y consultar antes y después de las visitas. Por ello decidimos establecer un contacto entre el Espacio y los ISFD, a partir de un cuerpo de entrevistas, para interiorizarnos de los trabajos que reali-

zan los Institutos, antes, durante y después de los recorridos.

Establecer un punto de contacto para sistematizar tanto los desafíos como las construcciones que los ISFD proponen a la hora de realizar el recorrido. A partir de la lectura de las entrevistas realizadas a los docentes de los ISFD nos movilizó e invitó a pensar la experiencia de participación que estos actores tuvieron en el primer encuentro con el Espacio y cómo fueron entretejiendo vínculos las instituciones educativas con el mismo. En ellas se reflejaron las instancias de descubrimiento, problematización y tensión, que el Espacio genera a partir de las representaciones construidas desde las propuestas de las salas, marcadas con lecturas y el relato de las experiencias, “experiencias es eso que me pasa” (Larrosa, 2006), entendida como de proceso de formación y transformación de la subjetividad (Minatti, 7, s/n). Esta concepción de experiencia nos permitió pensar las condiciones de posibilidad de encuentro entre las instituciones educativas, los espacios para la Memoria y los sujetos.

Tratando de entender el sentido primario de los Espacios como espacios educativos y de promoción de Derechos Humanos, no sólo como contenidos, sino de la forma que entre ellos se asumen las prácticas, los diálogos cotidianos -en sentido freiriano- y la enseñanza del pasado reciente para construcción del presente y el futuro en una cultura de Derechos Humanos. Para sostener la comunicación, el espacio virtual se convirtió en una herramienta muy importante para la coordinación y permitió facilitar el contacto con las distintas instituciones.

## **Archivo Provincial de la Memoria**

El Archivo Provincial de la Memoria, espacio en donde funcionó el Departamento de Informaciones de la Policía de Córdoba (D-2) fue creado –según las autoridades de entonces– para perseguir y reprimir lo que ellos consideraban un delito denominado, de manera imprecisa y genérica: “la subversión”. Fue uno de los CCDTyE más importantes que funcionó en la provincia de Córdoba, se estima que durante los años 70 pasaron por allí miles de prisioneros, cuya mayoría no habitaba mucho tiempo ese espacio, solo el suficiente como para que la policía pudiese averiguar antecedentes o para que, mediante torturas, aquellos brindaran algún tipo de información sobre posibles futuros detenidos, desaparecidos y/o asesinados. Algunos registros establecen que falleció gente en el lugar, sin embargo, diversas fuentes demuestran que luego de estar detenidos en el Departamento de Informaciones, eran trasladados a cárceles comunes o a otros CCDTyE, como La Perla y Campo de la Ribera, lo que lleva a determinar que el D-2 era una instalación destinada a la detención transitoria de subversivos o de sospechosos de serlo.

El 22 de marzo de 2006, la Legislatura provincial sancionó la ya mencionada Ley N° 9286, también conocida como “ley de la memoria”, que estableció la creación y el funcionamiento de la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria en el inmueble donde funcionó el D-2, siendo esta, una de las particularidades que diferencia este Espacio del resto de los de la provincia. Un año más tarde, familiares de desaparecidos y personas que estuvieron detenidas en ese

lugar derribaron una serie de muros que fueron inmediatamente construidos una vez concluido el periodo dictatorial, con el fin de distorsionar el espacio original y dificultar así el trabajo de la memoria que pueda surgir al momento del reconocimiento del espacio por parte de los detenidos sobrevivientes, mediante el recorrido del mismo. En 2008, luego de una rigurosa investigación y gracias a testimonios de sobrevivientes, se inauguró el Espacio de Memoria como tal, siendo en 2015, declarado por el gobierno de la Nación, como Lugar Histórico Nacional. Más allá de estar ubicado en una de los lugares que fue sede de crímenes y violaciones a los Derechos Humanos durante la última dictadura, lo que implica la presencia de un valor jurídico-documental, un significado afectivo, un capital político y un potencial pedagógico; (Schindel, 2009: 70) los EPM de Córdoba en general y el Archivo Provincial de la Memoria, en particular, cumplen múltiples funciones que sirven a la memoria y entienden a ésta como *“un proceso activo que agrega valor y contribuye a la transformación del mundo social en el presente”*.

En su doble función; la de custodia de archivos documentales y la de espacio museístico, el Archivo Provincial de la Memoria, brinda diversas posibilidades para la enseñanza de la historia reciente. Su ubicación territorial, en pleno centro de la ciudad de Córdoba, posibilita que día a día decenas de personas lo visiten y tengan la posibilidad de “hacer memoria” en ese lugar que habla a través de sus paredes, olores, silencios y vacíos, pero que también se expresa a través de los objetos, los textos, las luces y sonidos; de sus espacios habitados por el trabajo que llevan a cabo los emprendedores de memoria<sup>1</sup>; haciendo posible que nada de

lo que ocurrió allí se pierda en el olvido, sino que brinda la posibilidad de conocer, debatir y transmitir; es decir, la posibilidad de tener la palabra, de contar y narrar, esas subjetividades que entran en juego a través de la visita.

Como archivo, el Espacio cumple la función de rescatar, preservar, albergar, sistematizar y difundir los documentos considerados dentro de la categoría creada por la UNESCO, como Archivos de la Represión y otros acervos afines. Según Ludmila Da Silva Catela, se conoce como archivos de la represión al “conjunto de objetos secuestrados a las víctimas, o producidos por las fuerzas de seguridad (policías, servicios de inteligencia, fuerzas armadas) en acciones represivas (allanamientos, persecuciones, secuestros, tortura, desaparición, asesinato, etc.) perpetrados durante las últimas dictaduras militares en los países del Cono Sur.” (Da Silva Catela, 2002:209). Creados para la represión, éstos archivos, hoy sirven para reconstruir las historias fragmentadas de sus víctimas, ya que a diferencia de otros tipos de acervos documentales, la mayor parte de las personas implicadas en los archivos de represión, ya sean víctimas o victimarios, o familiares directos, se encuentran con vida y por lo tanto la existencia de estos documentos activa en ellos la memoria, y aunque no siempre estos documentos permiten legitimar las memorias lastimadas de aquellos que sufrieron la persecución, la cárcel en los centros clandestinos de detención, la tortura, la muerte y la desaparición, permiten la reconstrucción de un fragmento de sus vidas y muchas veces recomponen las identidades quebradas por la situación extrema que vivieron durante los años de represión política, incluso son de gran valor para los familiares de aquellos que

se hallan desaparecidos. Además, estos documentos sirven para asignar responsabilidades a quienes torturaron, mataron, secuestraron, desaparecieron, quienes dieron ordenes e implementaron políticas represivas. En el plano jurídico, aportan pruebas. Son también fuentes para la investigación histórica de lo ocurrido y por ultimo funcionan como fondos documentales que generan acciones pedagógicas sobre la intolerancia, la tortura, el totalitarismo político, etc. La información que pueda existir en ellos o que pueda encontrarse importa a mucha gente en tanto, estos pueden ser afectados que buscan documentos que sirvan como pruebas jurídicas; o que quieren algún tipo de reparación y necesitan documentos que prueben su sufrimiento; o que buscan información para poder saber el destino final de familiares, compañeros o amigos; o que quieren establecer la legitimidad de su voz, aun cuando no haya ningún beneficio económico o instrumental inmediato (Jelin, 2002:8). Es por todo esto que se le otorga un plus al valor histórico o judicial que puede tener un documento de este tipo, este plus es el valor memoria; y permite legitimar las memorias lastimadas, cumpliendo una función totalmente opuesta para la cual fueron creados ya que hoy esta misma documentación sirve para reconstruir las historias fragmentadas de sus víctimas, además de aportar pruebas en el plano jurídico.

El Archivo Provincial de la Memoria, cuenta también con una cantidad importante de testimonios orales, entrevistas plasmadas en audiovisuales, que además de ser importantes para el trabajo investigativo y pedagógico, como productores de memoria, también son importante para quienes brindan esos testimonios, ya que como postula Pilar



Calveiro, hay dos cuestiones fundamentales que se vinculan con una cierta postura ética de la memoria y el testimonio: la responsabilidad y la capacidad de apertura al Otro que son los otros. Ambas son necesarias en el acto de testimoniar y de hacer memoria o historia. Se podría decir que una postura ética en el testimonio implica reflexionar sobre las propias responsabilidades en lugar de construir discursos autojustificatorios, así como tener conciencia del otro que escucha y darle un lugar de consideración, es decir, hacer un relato abierto, que le permita “ser parte”, que no se encripte en el propio sufrimiento sino que trace “puentes” para facilitar la comprensión y la transmisión (Calveiro, 2006).

En los testimonios entra en juego una memoria sensorial, en la cual los sonidos, las imágenes y los olores se hacen presentes, permitiendo al receptor de ese testimonio, resignificar lo vivido, lo contado por quien lo testimonia. La recopilación de testimonios es una de las prácticas más recurrentes a las que se ha acudido al momento de rescatar la memoria del terrorismo de Estado. De hecho, “la misma constitución del archivo (testimonios de sobrevivientes) es un acto de memoria y una contribución a la memoria colectiva sobre los alcances del terror estatal”. Estos testimonios son los ejes de los procesos de construcción de memorias e identidades, y a través de un relato preciso, desde su propia experiencia, pone en juego no solamente la memoria, sino también la reflexión sobre uno mismo.

Más allá de su carácter de reservorio, el Archivo Provincial de la Memoria, debe ser considerado un Espacio testimonial. El museo del Espacio busca resignificar el espacio

y sus usos, es decir reinterpretar y construir lo que sucedió, a través de una doble lectura: una testimonial, señalizada en sus paredes por testimonios que dan cuenta de su función como centro clandestino de detención y exterminio. Y otra en sentido pedagógico y educativo a través de dos espacios de bibliotecas y salas de muestras permanentes y temporales que invitan a reflexionar sobre cómo la dictadura atravesó a toda la sociedad. Este sitio de Memoria propone un recorrido libre del espacio, señalizado en sus paredes, - las cuales no fueron reconstruidas ni retocadas- por testimonios de personas que estuvieron detenidas allí. Algunas señalizaciones tienen que ver con las sensaciones, la espacialidad y los lugares por donde pasaron los detenidos; otras son especificaciones más técnicas sobre el uso de las oficinas, patios, sótanos y altillo. Desde el área de pedagogía del Archivo, consideran que los Espacios para la Memoria son “espacios educativos, en donde se abre la discusión sobre problemas que atraviesan la esfera de lo público, brindando condiciones necesarias para que docente y estudiantes puedan reunirse, hablar, dialogar y compartir narraciones y visiones sobre el pasado reciente - y particularmente de la funcionalidad de los CCDTyE en ese contexto- y el presente” (Chupinas de Colección III, 2011, PP. 17) que se vinculan a una memoria colectiva, con la identidad, con los procesos políticos de construcción cotidiana de la democracia. Desde aquí se plantea como objetivos *habitar el espacio con la palabra*, es decir, conquistarlo, sacar el cuerpo del lugar de la referencia del horror y posicionarlo en un encuentro de subjetividades y experiencias mediante un rol activo de los sujetos en la construcción del saber, un necesario posicio-

namiento con una apertura a las preguntas inquietantes, necesarias y un concepto de memoria donde el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas, recurriendo a las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen en la actualidad.

De esta manera, el Archivo Provincial de la Memoria invita a conocer, investigar, pensar y discutir sobre la pertenencia a ese tiempo reciente, que no deja de habitar nuestro presente; y es una invitación a ejercitar la construcción de puentes de sentidos, herramientas de análisis y nuevos interrogantes. Para ello presenta una variedad de propuestas, algunas que surgen espontáneamente y otras que se realizan año tras año y son parte fundamental del proceso de la enseñanza de la historia planteada por el Espacio. Entre las primeras se puede mencionar el encuentro de docentes en talleres pedagógicos, como así también jornadas de homenajes, presentación de libros, charlas, obras de teatro, proyección de películas, etcétera.

En cuanto a las actividades con fines pedagógicos, que ya forman parte del itinerario anual del Archivo, más allá de los recorridos guiados por el espacio, previo a encuentros con los docentes en donde se trabaja sobre ciertas temáticas que se priorizan según el proceso de enseñanza-aprendizaje que están desarrollando en el aula; dos de las actividades destinadas a la reflexión más concurridas en el año son “La Ronda de la Lectura” y “La Ronda de la Memoria”. En la primera se reúnen jóvenes, niños, escritores, educadores, artistas y público en general y durante dos días se lee, canta,

baila, actúa y se crea, con la lectura como aliada y la alegría como bandera. “Leer nos torna rebeldes” es la frase consigna con la que se busca simbolizar una verdadera fiesta de la lectura. Y la segunda de las rondas se realiza con la intención de mostrar prácticas realizadas en las escuelas, donde niños y jóvenes comparten experiencias y producciones en diferentes soportes de circulación pública (teatro, música, audiovisuales, baile, poesía, entre otros).

A lo largo del año los emprendedores de memoria del Archivo Provincial de la Memoria realizan prácticas performativas (Jelin, 2002) que suponen modos alternativos de apropiación física y/o simbólica del espacio público y a menudo implican una renovación de los lenguajes estéticos y políticos. Allí la memoria es menos un relato apoyado en soportes diversos que un compromiso del cuerpo y un modo alerta de la conciencia; no un contenido a ser transmitido sino un acontecimiento colectivo. Creen que además del uso que hacen del espacio físico que habitan, es necesario generar memorias en diversos espacios, y es por ello que buscan esta transmisión y vuelcan esas ganas de generar memorias a través del arte y usando a la ciudad como escenario. Las intervenciones urbanas más significativas tienen que ver con los juicios por Lesa Humanidad que se han realizado en la provincia. Frente a cada nuevo juicio se busca una manera de intervenir, marcar, imprimir en el espacio público la dimensión del terrorismo de Estado, la difusión de los juicios, la importancia de conocer a los imputados y de contar con historias de vida e imágenes de quienes fueron sus víctimas. Generar lugares de memoria usando la escritura y la impresión en papel o la difusión de imágenes en la televisión. Cada

una de las intervenciones pone en evidencia la represión en la ciudad de Córdoba, difunde el derecho a asistir a los juicios y conmemora y homenaja a las víctimas y sus familiares en el momento tal vez más esperado que es aquel de la Justicia, cuando el Estado reconoce a sus muertos y condena a sus culpables. Todas estas prácticas transforman ese lugar, en su momento oscuro, y lo iluminan y llenan de vida; estimulan el compromiso civil en el contexto de la llamada justicia transicional y contribuyen a la reconstrucción democrática de una sociedad afectada por las violaciones de los derechos humanos, además de ser una forma de materializar la presencia de aquellos que hoy continúan desaparecidos, ya que muchos de los familiares ven estas iniciativas como homenajes y formas de hacer visibles las ausencias.

Frente a esto, si bien las prácticas se realizaron en el área de investigación del Archivo Provincial de la Memoria, sistematizando la información contenida en los Libros de Guardia del Comando Radio Eléctrico, es posible señalar que a menudo acudían personas en búsqueda de información y de algún tipo de documentación propia o sobre algún familiar, dejando entrever esa necesidad de conocer la verdad, su identidad o simplemente para rescatar esa parte de su historia y recordar, dentro de lo que habían vivido allí, a sus compañeros detenidos; también se participó en la realización de algunas de las actividades pedagógicas como la Ronda de la Memoria y la Ronda de la Lectura. Estas experiencias permitieron enriquecer no solo conocimientos académicos en tanto estudiante de historia, sino también adquirir otros tipos de conocimientos, además de reforzar cierto compromiso social, en tanto ha otorgado la posibilidad de

colaborar no solo con esas personas que iban en búsqueda de documentación y que no pudieron evitar dejar en evidencia frente a nosotros sus recuerdos y olvidos, sus emociones, silencios, gestos, broncas y alegrías, y deseos de justicia; sino también con la historia reciente del país en general y con la transmisión de memorias en particular

### **Reflexiones sobre la enseñanza de la historia reciente a partir de la construcción de la memoria y las condiciones de la investigación histórica**

La memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado siempre mediada por el presente. Es una construcción, siempre filtrada y condicionada por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo. Así, el pasado es constantemente reelaborado según las sensibilidades sociales, culturales y políticas del presente.

De tal manera que el contenido de las formas testimoniales, que den cuenta de esa memoria, se encuentra fuertemente condicionado por el contexto y el modo de sollicitación de un testimonio. En este sentido, fue posible comprender las diferentes tramas narrativas que presentan los Espacios y la multiplicidad de prácticas que allí se generan; asimismo reconocer la implicancia desde la Pedagogía de la Memoria como propuesta metodológica que nos brinda herramientas para viabilizar y poner en tensión las condiciones materiales, simbólicas y de significación presentes en el Espacio.

Las Prácticas de Formación fueron de gran enriqueci-

miento para resignificar ciertas categorías tales como experiencia, pedagogía de la memoria, identidad, genocidio, Estado, democracia; categorías que hoy se encuentran en continua construcción y debate. Permitieron enriquecer no sólo conocimientos académicos en tanto estudiante de historia, sino también adquirir otros tipos de conocimientos, reforzar cierto compromiso social, en tanto ha otorgado la posibilidad de colaborar no solo con esas personas que iban en búsqueda de documentación o quienes realizan recorridos educativos, que no pudieron evitar dejar en evidencia frente a nosotros sus recuerdos y olvidos, sus emociones, silencios, gestos, broncas y alegrías, y deseos de justicia; sino también con la historia reciente del país en general y con la transmisión de memorias en particular, ya que es una cuestión que se presenta diariamente, tal como dice Jelin *“poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad. (...) Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias”* (Jelin, 2002: 7).

Durante nuestras prácticas, se nos fueron presentando una serie de preguntas que habilitaron a un proceso de reflexión constante: ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias de los Derechos Humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿A través de qué recursos y estrategias pedagógicas? ¿Hay que recuperar el pasado como un texto completo, progresivo y lineal o acep-

tar que va a llegarnos con intermitencias, desde las brumas de la memoria? ¿Qué relación establecemos con el pasado? ¿Cuál es el lugar de la historia? ¿Historia ligada al acontecimiento? ¿Historia en relación a la narración?

Estas preguntas habilitaron la construcción de este escrito, si generar respuestas categóricas, sino de múltiples aproximaciones que nos permiten complejizar las construcciones teóricas y generar nuevas preguntas.

Retomamos algunas consideraciones de la tropología whiteneana que nos ilumina para pensar las condiciones de posibilidad que traman los EPM y la apertura a la escritura y la producción de la historia reciente. En *El contenido de la forma* White define la narrativa como “una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso especificaciones políticas” (1992b:11) Esto indica que para el autor hay “afinidades electivas”, éstas afinidades muestran la “tensión dialéctica” que surge del “*esfuerzo por cazar un modo de tramar con un modo de argumentación o de implicación ideológica que no es consonante con él*” (White, 1992a:38- 39). De esta manera es posible comprender que el modelo que White propone para la construcción de un campo histórico está marcado por prefiguraciones que pueden caracterizarse en términos de tropos, que articulan modos de entramado, de argumentación y de implicación ideológica, para concebir el sentido de un conjunto de sucesos pasados.

Precisamente, desde los recorridos, salas, muestras permanente e itinerantes que los EPM en Córdoba proponen, se evidencia la puesta en práctica de diferentes estrategias



narrativas y textualidad abierta, dinámica y porosa, lo que “supone una cierta actitud, situación o postura, que no es subjetiva ni objetiva” (White, 2007:83), sino que “el conjunto de acontecimientos contenidos en el relato cobran sentido por la revelaciones específicas que tenían con otros sucesos que ocurrían en su espacio histórico circundante” (White, 2001:28).

En efecto, los EPM en los que realizamos nuestras prácticas de formación invitan a conocer, pensar y discutir sobre la pertenencia a ese tiempo reciente, que no deja de habitar nuestro presente; y es una invitación a ejercitar la construcción de puentes de sentidos, herramientas de análisis y nuevos interrogantes. Para ello presentan una variedad de propuestas, algunas que surgen espontáneamente y otras que se realizan año tras año y son parte fundamental del proceso de la enseñanza de la historia planteada por los Espacios.

## Bibliografía

CAPRA, M.; FESSIA, E.; MINATTI, A. (2009). Espacios para la Memoria como espacios educativos: Construyendo una Pedagogía de la Memoria.

DA SILVA CATELA, L. (2002). “El mundo de los archivos” (195-219), en: DA SILVA CATELA, L.; JELIN, E. (comp.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*, Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.

FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Asociación Ediciones La Autora.

HALBWACHS, M. (2004 [1968]). *La memoria colectiva. Traducción de Inés Sancho Arroyo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

JELIN, E. (2002). “¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?”, en: JELIN, E., *Los trabajos de la memoria*, España: Siglo Veintiuno editores.

JELIN, E. (2002). “Las luchas políticas por la memoria”, en: JELIN, E., *Los trabajos de la memoria*, España: Siglo Veintiuno editores. Disponible en: [http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015\\_1/critica\\_cultural/jel\\_eli.pdf](http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/critica_cultural/jel_eli.pdf)

JELIN, E. (2002), “Introducción. Gestión política, gestión administrativa y gestión histórica: ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión”, en: DA SILVA CATELA, L.; JELIN, E. (comp.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*, Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.

- LE GOFF, J. (1991 [1977]). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona: Paidós.
- MINATTI, A. (2013). *Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes*.
- NORA, P. (1984). “Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares”, en: NORA, P. (dir.), *Les Lieux de Mémoire*, T.1: La République, París: Gallimard.
- ROSEMBERG, J.; KOVACIC, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SAID, J. (coord.) (2015). *Espacios de memoria en la Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.
- SILVA, V. (2003). *Comunicación e información intercultural. La construcción de las identidades, la diferencia y el multiculturalismo*, Colección Comunicación y Cultura, Savilla: Instituto europeo de comunicación y desarrollo.
- SCHINDEL, E. (2009). “Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano”, en: *Política y cultura*, 31, 65-87.
- TELLO, M. (2013). “Narrar lo inenarrable, imaginar lo inimaginable, comprender lo incomprensible”. Aproximaciones a las memorias sobre la experiencia concentracionaria desde una perspectiva antropológica”, en: *Revista Eadem Ultraque Europa*, 14, 1-32.

WHITE, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*,  
Barcelona: Paidós.

WHITE, H. (1992a). *Metahistoria: la imaginación histórica  
en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura  
Económica.

WHITE, H. (1992b). *El contenido de la forma: narrativa, dis-  
curso y representación histórica*. Barcelona, Paidós.

### **Páginas webs**

Comisión Provincial de la Memoria Córdoba. Disponible  
en: <http://www.apm.gov.ar/node>

CHUPINAS DE COLECCIÓN, Cuadernillo I, II y III (2011)  
Ediciones del pasaje, Córdoba, Argentina. Comisión  
Provincial de la Memoria Córdoba. Disponible en:  
<http://www.apm.gov.ar/em/chupinas-de-coleccion>





## **Sumario**

### **Prólogo**

*Juan Pablo Abratte* 7

### **Prólogo**

*Javier E. Moyano* 11

### **Eje N° 1: Iglesia, Política y Educación: escenarios de disputa**

17

#### **Iglesia, Política y Educación: escenarios de disputa Apuntes para pensar el lugar de la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba**

*Marta Philp* 37

#### **Líneas para pensar las interconexiones que atravesaron las propuestas educativas reformistas del Protestantismo Liberal en Argentina:**

##### **El caso de Ernesto Nelson**

*Eunice Noemí Rebolledo Fica* 69

#### **Los silencios de Monseñor Pablo Cabrera respecto de la Reforma Universitaria**

*Denise Reyna Berrotarán* 97

#### **Catolicismo, filosofía y educación: una aproximación a la trayectoria intelectual de Nimio de Anquin**

*Lisandro Angelini*

**Eje N° 2: Reforma, actores y políticas en las primeras décadas del siglo XX**

**Imperialismos invisibles. Apuntes sobre la idea de autonomía en Deodoro Roca** 127

*Guillermo Vazquez*

**Eje N° 3: Políticas y reformas educativas en la historia reciente**

**“Los estudiantes comprendieron la misión de la Universidad: el docente, de enseñar; ellos, de aprender”. La UNC de la intervención a la dictadura: políticas de ingreso y disciplinamiento** 143

*Leandro Inchauspe; Ana Carol Solís*

**Los estudiantes cordobeses en la recuperación de la democracia. 1983-1989. Del radicalismo alfonsinista al frentismo de izquierda** 181

*Javier Moyano; Victoria Chabrandó*

**La experiencia del programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro en el espacio de memoria Campo de la Rivera. Una reflexión sobre la construcción de la memoria desde la escuela** 217

*Virginia Carranza; Laura Bonafé*

**Breve aproximación sobre la pedagogía de la memoria desde las prácticas en los espacios para la memoria en Córdoba** 245

*Lucía Avendaño; Fátima Boccetti; Romina Molina*





ffyh

Área  
Tecnología  
Educativa