

**Presentación de
INFORME DE AVANCE –**

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: *“Dictadura cívico-militar y Educación Universitaria en la Provincia de Misiones (1976 -1983)... Un análisis de las políticas educativas a partir de la experiencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM)”, Cod. 16H327*

2. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO: DESDE **01/01/2011** HASTA **31/12/2013**

3. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE **01/01/2011** HASTA **31/12/2011**

4. EQUIPO DE INVESTIGACION:

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación
JAUME, Fernando	PTI, ex	10	01/01/2011	Continua	Satisfactoria
RODRÍGUEZ, Jorge	PAD, se	10	01/01/2011	Continua	Satisfactoria

Firma Director de Proyecto

Aclaración: **Dr. Fernando JAUME**

Fecha de presentación del **Informe de Avance – (14/05/2012)**

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL:

En el presente proyecto nos proponemos conocer y analizar las políticas educativas de la dictadura cívico-militar, para la Educación Superior Universitaria en la Provincia de Misiones, a partir de la experiencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) entre 1976 y 1983.

La perspectiva asumida nos lleva, en primer término, a reconocer la importancia y necesidad de inscribir, pensar y analizar a esta Dictadura, no como un «Estado de excepción»¹ y simple interrupción o discontinuidad transicional del orden constitucional, sino como parte de un escenario y proceso mayor que, en el caso de Argentina, comienza a gestarse a mediados de 1975, se institucionaliza a partir de marzo del '76 y termina de consolidarse finalmente, con la hegemonía neoliberal durante la década de los '90. En otras palabras, consideramos que durante esta dictadura, más allá de las notorias contradicciones, fisuras y clivajes internos, se sentaron las bases de lo que finalmente sería un nuevo régimen social de acumulación², a partir de ciertos arreglos cualitativos de las relaciones entre Estado-sociedad-mercado y de una profunda reestructuración económica, sociopolítica y cultural, que dará finalmente lugar, a un Estado neoliberal asistencialista (Grassi - Hintze, 1994). Cuyas consecuencias hasta nuestros días, combinadas con la pervivencia de parte de sus postulados e intereses, no han dejado de condicionar el rumbo del proceso político y social argentino, a pesar de las declamaciones oficiales y las tenues señales de cambio, en pos de un proyecto alternativo.

Esta dictadura, sobre la base de los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional (DSN), se apropió del Estado, promovió y desarrolló como proyecto sustantivo y sistemático, no sólo un accionar meramente represivo -un «Estado Terrorista» según los trabajos de Duhalde (1999), Lechner (1977)-, limitado únicamente a la detención ilegal, secuestro, tortura, aniquilamiento y desaparición de personas, sino que también, por medio de un conjunto prácticas sociales genocidas, fue capaz de destruir, clausurar, silenciar, reconstruir y reorganizar ciertas relaciones sociales, prácticas sociales y políticas, mediante la construcción de una otredad negativa, el hostigamiento, el aislamiento, el debilitamiento sistemático, el aniquilamiento material y simbólico³. Generando en definitiva, un «*genocidio reorganizador*» de la sociedad argentina (Feierstein, 2007).

Es decir, además de reprimir, torturar, aniquilar y desaparecer cuerpos, vidas, ciertas relaciones y prácticas sociales y políticas, esta dictadura supuso, la promoción, instauración y refundación de otras relaciones y prácticas sociales y políticas, que resultarían finalmente subsidiarias y funcionales al nuevo orden y proyecto económico, social y político de largo plazo que, con las contradicciones del caso, devino hegemónico, en la argentina neoliberal durante la década de los '90. Para ello, el campo educativo y también el cultural en cada región del país, lejos de ser una preocupación secundaria para el régimen dictatorial, constituyó un espacio de mediación y concreción, clave y prioritario; en el cual se instrumentaron un conjunto de políticas educativas que tendrán como finalidad reprimir, implantar, favorecer y promover (como orientación general) una profunda reorganización y reestructuración sociopolítica y cultural, necesaria en el proceso de construcción de ese “nuevo orden” hegemónico como totalidad, simultáneamente económico, político y socio-cultural (Danani, 1996).

Por otra parte, conceptualizaciones recientes, vienen insistiendo en la importancia y necesidad de considerar, comprender y analizar a esta experiencia dictatorial, como una

¹ Giorgio Agamben (2004), entiende como tesis de base, que el “*Estado de Excepción*”, es ese lapso, que se supone provisorio, en el cual se suspende el orden jurídico, y que durante el siglo XX -según este autor- se ha convertido en forma permanente y paradigmática de gobierno.

² “Conjunto complejo e históricamente situado de instituciones y de prácticas que inciden en el proceso de acumulación de capital, entendiendo a este último como una actividad macroeconómica de generación de ganancias y de toma de decisiones e inversión (...) Se apoya en marcos institucionales, en prácticas y en interpretaciones de diverso tipo que les aseguran a los agentes económicos ciertos niveles mínimos de coherencia en el contexto en que operan” (Nun, 1994: 99 en Grassi, 2003). En tanto, Danani (1996), redefine el planteo anterior al concebir al régimen social de acumulación como “el conjunto complejo de instituciones, regulaciones y prácticas, que en un determinado momento, inciden en la acumulación del capital” (Pág. 26).

³ Un análisis pormenorizado de estas fases o momentos de este proceso de reformulación y reorganización genocida desarrollado en la Argentina puede consultarse en Feierstein (Op. cit.: 307 – 353).

«*dictadura cívico-militar*»⁴. Con lo cual se pretende dar cuenta de la composición y la trama compleja y heterogénea que conformó e integró este régimen autoritario, con sus “núcleos duros”, pero también con sus contradicciones, fisuras y clivajes. Es decir, además de la corporación militar, existieron otras fracciones de la sociedad civil⁵ que colaboraron, participaron y apoyaron subordinada, voluntaria o forzosamente, abierta o encubiertamente, en la composición y desarrollo de la experiencia dictatorial, a partir de sus consensos, complicidades, indiferencias, discursos y prácticas, miedos y silencios; sin los cuales, probablemente, esa dictadura no hubiese sido posible.

Finalmente, en el planteamiento del problema de investigación, la perspectiva asumida nos lleva a reconocer también la importancia y necesidad de inscribir, pensar y analizar a las políticas educativas como una configuración, singular y específica, pero a la vez constitutivas de una trama mayor, como es el campo de las políticas sociales. Amén de que la mayoría de los trabajos investigativos, vinculados a la temática de las políticas educativas, se limitan únicamente a estudiarlas y analizarlas como una disciplina o especialidad particular en materia educativa, con un objeto de estudio propio, un conjunto de preguntas y metodologías reconocidas y aceptadas por los especialistas en la temática.

En nuestro caso, desde un enfoque socio-político y crítico⁶, definimos a las políticas sociales⁷ como “aquellas específicas intervenciones sociales del Estado que se orientan (en el sentido de que producen y moldean) directamente a las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales (...). Es decir, que las políticas sociales se constituyen en políticas -en su acepción más amplia- en tanto contribuyen a la construcción de ‘un orden como totalidad’, simultáneamente económico, político y sociocultural. En consecuencia, el sentido y orientación de las mismas deben ser analizados en términos de los distintos proyectos socio-políticos en pugna” (Danani, Op.cit.: 23). En síntesis, podríamos afirmar que en las políticas sociales “se expresan y se construyen, simultáneamente, los modos de vida y las condiciones de reproducción de la vida de una sociedad –la vida social, en fin–, condiciones que en las sociedades de clases son siempre diferenciales para los distintos grupos sociales (...) *Las políticas sociales hacen sociedad... o sociedades, según sean los principios que las orientan*” (Danani, 2004: 1).

Resulta importante aclarar, también, que no concebimos a las políticas sociales como ‘reacciones’ del Estado frente a la ‘cuestión social’, sino como la forma estatal de construir tal cuestión. En extremo, diríamos que constituyen un momento de máxima actividad estatal en la regulación y conformación de patrones diferenciados de reproducción social. (Danani, 1996). Por lo señalado, resulta significativo considerar a la política social en un doble nivel de análisis teórico (Grassi, 2004). Por una parte, como política social en sentido general y además, en tanto política que compromete la reproducción social⁸; y a la vez, en otro nivel concreto⁹, que

⁴ Nos referimos especialmente a los trabajos de Kaufmann (2001), Calveiro (2004); Caviglia (2006); Guitelman (2006); Feierstein (2007); entre otros.

⁵ Recordemos el “*consenso ¿inicial?*” y “*apoyo*” al régimen de un amplio sector de la sociedad civil, de parte de la Iglesia Católica, ciertos grupos empresariales, representantes del capital financiero, funcionarios públicos, dirigenciales y políticos; un sector destacado de los partidos políticos, ciertos medios de comunicación, profesionales académicos y técnicos integrantes de los aparatos y organismos estatales, entre otros.

⁶ Que entiende que “sociedad-estado y mercado no se comprenden como instancias separadas, sino como una unidad compleja, multideterminada e interrelacionada” (Grassi, 2004).

⁷ “...ni las políticas sociales son las únicas intervenciones sociales del Estado, ni las intervenciones sociales del Estado son las únicas existentes; por el contrario, un conjunto de instituciones y actores no estatales desarrollan y despliegan intervenciones sociales. Para distinguirlas, *explícitamente reservamos el concepto de política social para las intervenciones sociales desarrolladas por el Estado*”. (Danani, 1996: 23).

⁸ Entendida, “en sentido amplio de la recreación del reconocimiento de las pautas básicas que orientan la vida social y de la consecuente continuidad elemental de las prácticas sociales; pero también en lo que atañe, específicamente, a la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo”. (Grassi, 2003: 25).

⁹ “La puesta en contexto del análisis de este nivel de las políticas sociales, lleva a considerar cada punto de su desarrollo o si se quiere cada nivel institucional –incluyendo el momento en el que los “destinatarios” toman contacto con el servicio, bienes o prestaciones– como momentos en los que se hace la política (se reformula el plan, se redefinen y disputan los criterios de implementación y acceso, se producen significados de aquellas prestaciones, criterios de asignación, objetivos a lograr, etc.). De ahí que una misma política ‘culmina’ (o tiene distintos sentidos y efectos) en contextos sociales y políticos diferentes. Y puede adquirir un signo inverso o ser apropiada por los sujetos con distintos fines” (Grassi, 2004: 4). De allí la importancia y necesidad de “mirar las políticas sociales en su trayectoria global, esto es como procesos que recorren diversos momentos y niveles y que involucran a distintos sujetos y agentes sociales” (Danani, 1996: 26).

corresponde al estudio de las políticas sectoriales, siendo éstas el modo singular como la política social se expresa y materializa concretamente.

En tanto entendemos a las políticas educativas -en tanto políticas sectoriales del campo educativo-, como “la orientación normativa, expresada en el conjunto de regulaciones¹⁰ que rigen las condiciones de acceso, distribución y apropiación de los conocimientos y saberes socialmente significativos, para la formación de los miembros de la comunidad, y que, previsiblemente, se constituye en objeto de disputa a través de las múltiples interpretaciones y reinterpretaciones que sobre las regulaciones y normas realizan los sujetos, expresando las ambigüedades y contradicciones de sus posiciones e intereses sociales. Serán, pues, sus sentidos, aplicaciones y usos los que darán cuenta del conflicto inherente a los procesos de producción de la vida social y del orden que ésta involucra” (Minteguiaga, 2003: 24). Es decir, también los procesos de “disputa” son parte constitutivos, de las definiciones y construcciones de estas normas y regulaciones y no algo que deviene, necesariamente, a posteriori.

En consecuencia, nuestro principal problema de investigación será, conocer y analizar las políticas educativas de la dictadura cívico-militar, para la Educación Superior Universitaria en la Provincia de Misiones (1976 –1983), a partir de la experiencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM); sus principales propósitos objetivos y finalidades, como así también las formas de resistencia que fueron posibles en ese contexto y coyuntura. Para ello, optamos por asumir un camino metodológico orientado por un enfoque socio-antropológico relacional, a partir de un estudio de caso, en un trabajo exploratorio e interpretativo de investigación etnográfica capaz de poner en diálogo diversas fuentes testimoniales y documentales que den cuenta del objeto.

Esta temática investigación, al tiempo que se da continuidad a una línea de investigación y formación iniciada, deviene un desafío y un compromiso ineludible, que puede contribuir en la construcción de una respuesta posible a la “deuda interna” que tenemos con nuestra historia reciente y tal vez, de ser posible, constituirse en un impulso de activación y robustecimiento de las memorias públicas, que siempre dan lugar y posibilitan diferentes lecturas, escrituras y reescrituras acerca de lo acontecido (Kaufman, 2002).

Pretendemos contribuir, en definitiva, a comprender las singularidades que tuvo en la provincia de Misiones y particularmente en la Universidad (FHyCS), la instrumentación las políticas educativas de la dictadura cívico-militar. Analizando asimismo, los principales propósitos y finalidades de estas políticas educativas, como así también las formas de resistencia que fueron posibles en ese contexto y coyuntura particular. De modo tal que constituya una “oferta de sentido” a cerca de nuestro pasado reciente.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO:

Durante este periodo se han logrado concretar las siguientes actividades:

Actividad 1: Relevar, seleccionar y analizar material bibliográfico específicamente referido a la temática. Elaboración de un **estado del arte** (en el apartado 9.1 ponemos a consideración la producción lograda en torno a las indagaciones de referencia).

Actividad 2: Elaboración del **marco teórico referencial** (en el apartado 9.2 damos cuenta del mismo).

Actividad 3: Relevar, seleccionar y analizar normativas y documentos oficiales que regularon las políticas educativas durante ese periodo. Elaboración de un **documento síntesis** (*por razones de extensión y relevancia no anexamos el documento elaborado*).

¹⁰ Usamos el término a fin de distinguir ciertas intervenciones -de actores diversos, pero fundamentalmente del Estado-, cuya principal característica no es la de generar ‘espacios de interacción’, sino la de normalizarlos, sin tampoco constituir, estrictamente, ‘instituciones’.

Actividad 4: Identificar y seleccionar a distintos actores que pudieran oficiar de informantes claves en el proceso de investigación.

Actividad 5: Realizar una primera serie de entrevistas con los actores institucionales y políticos que tuvieron un protagonismo relevante en este proceso y etapa de la historia reciente.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL:

No se ha logrado aún un avance en la concreción de la totalidad de las entrevistas previstas; en especial por la dificultad que conlleva el hecho de que muchos de estos actores institucionales no residen actualmente en la provincia. Superar esta situación implicará para el próximo periodo: acordar una agenda de entrevistas, viajes a otros puntos del país, etcétera.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO:

En este primer año del proyecto, como producción general, se ha logrado construir un primer capítulo que da cuenta, tanto de las indagaciones precedentes que abordan específicamente la temática y que oficiarán a su vez como horizonte de referencia para nuestra investigación, así como también el marco teórico que expone el enfoque adoptado y la propuesta asumida en la construcción de nuestro objeto de investigación. Ambas producciones se encuentran desarrolladas en los apartados siguientes.

Por otra parte, aún no se han realizado publicaciones, ponencias o comunicaciones específicas que den cuenta de estos primeros resultados. Asimismo, como equipo de investigación y en el marco de este proyecto, comenzamos a formar parte de la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente (RIEHR), participando activamente, en la medida de lo posible, en las actividades organizadas para el año en curso, junto a otros integrantes e investigadores del país.

9. 1 Indagaciones de referencia:

No resulta posible construir un objeto de investigación a partir de la nada; siempre es preciso hacerlo a partir de ciertas referencias necesarias, aunque arbitrarias, que ofician como parte de las condiciones objetivas y subjetivas de posibilidad para esta labor. Por ello, inicialmente apelamos a un trabajo exploratorio y de selección, que nos permitió construir un amplio y diverso estado de situación, que oficiara a su vez como horizonte de referencia.

En este sentido, pudimos observar que la mayoría de los trabajos dedicados al estudio y análisis de la dictadura de 1976-1983, a los cuales pudimos acceder, destacan la importancia y centralidad que tuvo la educación para este proyecto económico, político y sociocultural.¹¹ Sin embargo, no es posible encontrar en ellos apartados o capítulos que refieran y analicen lo acontecido específicamente en el campo educativo, durante este periodo. Probablemente esto se relaciona con el propio lugar que la pedagogía, los pedagogos y sus especialistas han tenido y tienen en la configuración del campo de las ciencias sociales (Pineau: 2006) y también, con la falta de sistematización y las limitaciones de los propios estudios, para comprender las tomas de posiciones político-estatales del período (Braslavsky: 1983).

En los últimos años se han sucedido y desarrollado una serie de trabajos de mayor especificidad que desde enfoques, perspectivas e intereses diferentes, permiten cierta identificación y caracterización de algunos rasgos constituyentes de las políticas educativas de esa dictadura. Así es posible reconocer y destacar su carácter reactivo y autoritario (Tedesco y otros, 1983); su intención reorganizadora y reestructuradora del sistema educativo y de la propia sociedad; la burocratización y verticalización administrativa en pos de un mayor disciplinamiento

¹¹ Crespo y Yankelevich (2008); Quiroga y Tcach (2006); Caviglia (2006); Suriano (2005); Novaro y Palermo (2003); Quiroga y Tcach (comp.) (1996); entre otros.

social y de la pérdida de la especificidad pedagógica del propio sistema educativo (Tiramonti, 1985); la implantación de cosmovisiones tradicionalistas y oscurantistas (Kaufmann y Doval, 1997); entre otras.

En el desarrollo investigativo anterior al que hicimos referencia, siguiendo el análisis propuesto por Pineau (Op. cit.), pudimos reconocer y agrupar estos diferentes estudios en dos grandes líneas investigativas: una primera línea, conformada por los trabajos desarrollados en la década de 1980 por el Área de Educación y Sociedad de FLACSO -sede Buenos Aires- y una segunda línea de investigación -iniciada años más tarde en otro marco institucional y aún en fase de producción-, que comprende los trabajos desarrollados en el marco del Proyecto “Tendencias Ideológico-Pedagógicas en la Historia reciente de la Educación Argentina” (TIPHREA), Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. A las cuales sumamos, además, un conjunto de estudios de gran variedad en cuanto a su procedencia, estilo y finalidad, que escapan a cualquier agrupamiento, pero que sin lugar a dudas, constituyen aportes valiosos y necesarios en el proceso de conocimiento y análisis de este periodo de nuestra historia educativa reciente.¹²

En este caso específico, enmarcados ahora en nuestro interés y preocupación por estudiar y analizar la educación superior universitaria en tiempos de dictadura, hemos relevado una pluralidad de exploraciones, también de gran variedad en sus procedencias, estilos y finalidades, que además de constituirse en referentes de consultas, diálogos o confrontaciones permanentes, coadyuvaron en el proceso de pensamiento, construcción y análisis de nuestro objeto de investigación.

El trabajo de Pérez Lindo (1985), pionero en la temática, enmarcado en los años inmediatamente posteriores a esta experiencia dictatorial, posee tal vez como principal mérito el haber iniciado un camino de indagación y análisis de la temática. En su primera parte, ofrece un replanteo teórico de la relación universidad, política y sociedad, abarcando tanto análisis de los propios orígenes de la universidad, como así también de los procesos acontecidos a partir de la conformación de las sociedades y economías modernas, que redefinieron tanto las funciones tradicionales de las universidades, los modelos universitarios, como también los modos de articulación social, los modelos culturales y los modelos de pensamiento. Frente a un estereotipo impuesto de universidad “profesionalista y desarticulada”, el autor al concluir esta primera parte, propone como alternativa la idea de una universidad “creadora y transformadora”, que requiere como condición de una sociedad que se reconozca en un modelo cultural que brinde un lugar estratégico a la producción y difusión de los conocimientos, en la cual la autonomía -en el sentido de autorrealización y de autoconciencia- ocupe un lugar central y que se reconozca a sí misma como una “sociedad abierta”; es decir indeterminada, plural en sus valores, democráticas en sus modos de organización, participativa en el desarrollo social, económico y tecnológico, cuyos componentes de su proyecto histórico serían la independencia, la democracia y la igualdad (Pérez Lindo, Op. cit.).

La segunda parte, fuente documental y analítica imprescindible para nuestra labor investigativa, plantea un análisis comparativo sobre la crisis y los cambios en el sistema universitario argentino, que va desde la “restauración reformista” -iniciada con el derrocamiento del gobierno peronista de 1955- hasta la democratización de las universidades en 1984. En el que se identifican las diferentes políticas que se intentaron implementar, la intención de sus autores, los principales actores de cada etapa, los obstáculos y consecuencias, los contextos y las interpretaciones posibles de cada política, entre otros aspectos. En nuestro caso nos interesa el análisis ofrecido acerca del denominado “desarrollismo autoritario” desplegado en el ámbito universitario entre 1966-1973 y que incluye la política de descentralización del sistema universitario, como también los apartados referidos estrechamente a nuestro objeto de estudio y que el autor titula: “Izquierda-derecha: la deriva de la universidad peronista (1973-1976)” y “Del terrorismo ideológico al Estado caníbal (1976-1983)”.

¹² Entre otros los trabajos de Puiggrós (1997): *“Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983)”*; Palamidessi (1998): *“La política educacional de la dictadura militar Argentina 1976-1983: una caracterización estructural”*; Dussel y otros (1997): *“Haciendo memoria en el país del Nunca Más”*; Pico (2006): *“Memoria histórica para adolescentes. Dictadura y derechos humanos en Argentina”*; entre otros. Y más recientemente el trabajo de Pineau, Mariño y otros (2006): *“El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)”*.

Se destacan como objetivos declarados de este “terrorismo ideológico” impuesto: la erradicación de la subversión política e ideológica en las universidades, la mejora de la enseñanza y la normalización de la actividad académica y como objetivos implícitos, la subordinación de la política universitaria a los objetivos de la dictadura y de la Junta Militar, la legitimación de la depuración ideológica y la imposición en las universidades de los partidarios del terrorismo y autoritarismo ideológico. Al tiempo que se reconoce que “esta militarización del estado y de la sociedad cobró dimensiones nunca conocidas: el aparato represivo cobraba víctimas en todos los sectores. El terror se adueñó de todos (...). La población afectada por las detenciones arbitrarias, los asesinatos políticos, las cesantías, las proscripciones, las expulsiones del país y las ‘desapariciones’ es innumerable. Miles de individuos fueron además obligados a emigrar, a exiliarse o a marginarse a causa de la política represiva. El mundo cultural, científico y educativo vivió en ‘libertar vigilada’, bajo la censura o el terror” (Pérez Lindo, Op. cit.: 175 -177).

Las universidades nacionales particularmente, según este análisis, quedaron aisladas de los problemas nacionales y sólo eran convocadas para servir de legitimación al régimen; las resistencias fueron aniquiladas o inhibidas. El régimen practicaba por un lado el terror y por el otro la confusión. La eficacia del control de las universidades no dependía sólo de la legislación ni de la severidad de las autoridades académicas y burocráticas, sino que la “compartimentación” establecida, promovida y celosamente vigilada, permitía controlar desde adentro a los opositores y hacerlos desaparecer por diversos mecanismos. Con un colectivo docente “depurado” y un estudiantado sometido a varios mecanismos de selección -fichas de candidatos, certificación de “buena conducta”, examen de ingreso, aranceles y cupos de ingreso por carrera y universidad, entre otros-, se esperaba desde esta perspectiva, conformar un sistema universitario más pequeño, más eficaz, más controlable (Pérez Lindo, Op. cit.).

Finalmente, la tercer y última parte de este trabajo, a partir de ciertos datos estadísticos, refiere al desaprovechamiento de los “recursos humanos” en los centros de educación superior y a la necesidad de aprovechar y mejorar el potencial universitario, en el marco de la particular coyuntura histórica de recuperación de la democracia, en la cual se inscribe este estudio.

La línea de investigación desarrollada años más tarde, en el marco del Proyecto “Tendencias Ideológico-Pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina” (TIPHREA), bajo la dirección de Carolina Kaufmann, también centra su interés en el estudio y análisis en el ámbito universitario durante este periodo y sus resultados han dado lugar a una serie de publicaciones.¹³ Los temas abordados son diversos e incluyen problemáticas como la formación docente, la recepción de determinadas posiciones pedagógicas, la represión y control de libros, textos y contenidos, la relevancia y debate acerca de la problemática de la memoria, la enseñanza de esta historia reciente, entre otras. En su conjunto, presentan un fuerte tono de denuncia de las diferentes formas de violación de los derechos humanos en el sistema educativo en esos años y de los distintos grados de colaboración institucional. Sus objetivos centrales se vinculan con la identificación de los denominados “núcleos duros de la pedagogía procesista”, sus persistencias en periodos posteriores como también la política de creación de grupos académicos afines.

El trabajo de Claudio Suasnábar (2004) constituye un marco de referencia sobre la situación universitaria en los periodos anteriores al estudiado, abarcando tanto la denominada “Revolución Libertadora hasta el ascenso del Onganía” (1955 -1966) como la “modernización cultural y radicalización política” (1966 – 1973). Esta producción académica, toma como objeto de estudio específico, a partir de un estudio de casos, la relación entre los intelectuales argentinos y la política en los convulsionados años sesenta y setenta, revelando no sólo sus posicionamientos político-ideológicos sino también cómo éstos legitimaban, a su vez, diferentes modos y estrategias de intervención en la política; dando lugar y permitiendo a este autor identificar a un “intelectual crítico”, al “pedagogo nacional y popular” y a los “expertos y especialistas en educación”, en el marco de un desarrollismo que proclamaba modernización y crecimiento y que

¹³ Entre las que se destacan: Kaufmann (2001): *“Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)”*; Kaufmann (2003): *“Dictadura y Educación. Tomo II. Depuraciones y Vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas”*; Kaufmann y otros (2003): *“Dictadura y Educación. Tomo III. Los Textos escolares en la historia argentina reciente”*. Y últimamente, Kaufmann (2007): *“El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias”*.

se constituyó según este planteo, en “la matriz que, traducida y resignificada en múltiples claves políticos-ideológicas, condensó buena parte de las propuestas y alternativas para resolver el problema del déficit de legitimidad que atravesaría todo el periodo” (Suasnábar, Op. cit.:13).

Por su parte Pablo Buchbinder (2005),¹⁴ ofrece un estudio general de la historia de las universidades argentinas, señala que el control político-ideológico sobre el gobierno, el funcionamiento y la enseñanza universitaria, el control y la reducción de la matrícula en las universidades pública y por contrapartida el crecimiento de la matrícula del sector privado universitario y en la enseñanza superior no universitaria, el desplazamiento de la investigación hacia ámbitos extrauniversitarios y la sanción de una nueva ley universitaria, entre otras iniciativas, resultaron ser las principales acciones políticas educativas impulsadas por el régimen durante ese periodo.

El trabajo de Leonardo Rodríguez Zoya y Yamil Salinas (2005)¹⁵, constituye un informe final de investigación, se propone analizar el rol y comportamiento de la universidad como institución de desarrollo del conocimiento durante el último gobierno militar y las múltiples relaciones entre universidad, estado y sociedad; dando cuenta de los comportamientos de los diferentes actores, las políticas propuestas y las tensiones generadas alrededor del ámbito universitario, como así también los dispositivos y mecanismos utilizados por el régimen para imponer un modelo de disciplinamiento, control y represión del conocimiento y de la propia actividad intelectual en las universidades públicas argentinas.

Una vez explicitada la metodología de trabajo, la delimitación del problema y los principales interrogantes, las técnicas de relevamiento de información empleadas y el marco teórico referencial, el informe realiza en su segunda parte, una síntesis del estado del arte en materia de estudios relativos a la universidad en tiempos de dictadura. En la tercera parte, sus autores construyen un marco socio-histórico de referencia de la complejas relaciones entre universidad-dictadura, como condición necesaria para el análisis e interpretación del apartado siguiente. Así se reconstruyen y analizan las políticas, actores y tensiones presentes a partir de 1955 en la conformación de los proyectos educativos de los gobiernos militares y civiles; en este caso, merece especial tratamiento por parte de los autores el análisis de los “dispositivos de censura, control y disciplinamiento” desplegados en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue, como antecedente inmediato del terror impuesto en las universidades a partir de la dictadura.

Concluye este apartado, referenciándose en un trabajo anterior de Pedro Krotsch (1993)¹⁶, con una caracterización de la educación universitaria bajo el “proceso militar”, donde se destaca principalmente: el dictado de leyes que aseguraban la intervención universitaria, el control y la vigilancia político-ideológica, el descenso de la matrícula, la aplicación de aranceles y cupos de ingreso, la reducción del financiamiento universitario, la desvinculación de la política científica del ámbito universitario, la creación de nuevas carreras, la redefinición de currículums y contenidos de deferentes materias, la cesantía de docentes y expulsión de alumnos, la censura y depuración bibliográfica, las prácticas de vigilancia político-ideológica de alumnos, docentes y personal educativo, la represión, secuestro y exterminio físico de alumnos, docentes y personal no docente, el debilitamiento del campo científico por efecto de la emigración y represión de docentes. Y hacia el final del régimen, la realización de concursos bajo condiciones de control.

A continuación en la cuarta y última parte, se realiza una interpretación del proyecto universitario de la dictadura inaugurada en 1976, elucidando sus objetivos, así como también las reacciones y obstáculos que se presentaron al proyecto oficial, los movimientos de resistencias que fueron posibles y finalmente, los principales dispositivos y la red de mecanismos desplegados para el desarrollo de este proyecto educativo autoritario. En este caso nos interesa considerar, en

¹⁴ Buchbinder, Pablo (2005): “*Historia de las Universidades Argentinas*”, Buenos Aires, Sudamericana.

¹⁵ Rodríguez Zoya, Leonardo y Salinas, Yamil (2005): “*Universidad y Dictadura. La educación universitaria argentina en el período 1976 – 1983*”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/documento.asp>.

¹⁶ Krotsch, Pedro (1993): “*La Universidad Argentina en transición*”. En Revista Sociedad Nº 3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

primer término, la insuficiencia de aquellos planteos que resumen los objetivos del régimen dictatorial, desde una relación y lógica lineal y unidireccional (lógica amigo / enemigo, orden / caos), sólo en términos de simple “destrucción – aniquilación”. Más bien habría que pensarlos y analizarlos desde una dialógica y concurrencia, desde donde emerge la organización y pretensión de producir una transformación más profunda, una reorganización no sólo de la estructura socioeconómica y política sino también de los pensamientos, las relaciones y las prácticas sociales, políticas y pedagógicas. Si bien los objetivos declarados explícitamente consistían en “la erradicación de la subversión política e ideológica en las universidades” y “la normalización de la actividad académica”.

Asimismo se hace notar permanencia constante de una “pedagogía autoritaria” (Kaufmann y Doval, 1999), en especial en los discursos de los funcionarios educativos del régimen, de profunda y progresiva gestación y raigambre en el sistema educativo argentino y caracterizada por una “unicidad pedagógica” que buscaba, aspiraba e imponía una homogeneización de los saberes, las relaciones y las prácticas. Referenciándose en las autoras antes mencionadas, el informe de investigación sostendrá que esta “pedagogía estatal dominante” adquirió rasgos y regularidades permanentes que se nutrían e irrigaban en los diferentes ámbitos académicos: “la creación de un nuevo orden educativo, la búsqueda de un pensamiento pedagógico que exprese la verdadera esencia de la argentinidad y una concepción esencialista, estática, inmóvil, primigenia y sustancial de la identidad nacional que debía ser defendida a ultranza” (Rodríguez Zoya y Salinas, Op. cit.:31). Pedagogía estatal dominante que a su vez convergía y se nutría con una “pedagogía de los valores y del esfuerzo”, con una clara “intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria”.

En segundo lugar, nos interesa considerar el análisis que el texto plantea -referenciado en el pionero trabajo dirigido por Kaufmann y su equipo de investigación-, acerca del apoyo y la colaboración de “grupos académicos”, generalmente ligados al integrismo católico, que participaron en la implementación, organización y reproducción de una trama educativo-autoritaria al interior de cada universidad, al punto de afirmarse que “la acción del gobierno militar en el sistema educativo no hubiese sido viable de no contar con el apoyo y la colaboración de grupos académicos que participaron en la implementación, organización y reproducción de una trama educativo autoritaria al interior de cada universidad. Es decir que la militarización del sistema educativo no se explica solamente por la presencia de interventores militares en el gobierno de las facultades, sino que es necesario mirar y considerar a los grupos académicos que constituyeron la urdimbre capilar que viabilizaron todo el haz de dispositivos autoritarios: censura / violencia bibliográfica, cesantía, persecución, detención y exterminio de docentes y alumnos, redefinición de programas, cambio de la organización curricular de las materias, etcétera” (Rodríguez Zoya y Salinas, Op.cit.:34). Muchos de sus integrantes integraron las “comisiones asesoras” de la dictadura, encargadas de la redefinición y reelaboración de los programas de diferentes asignaturas cuyos contenidos eran juzgados como inapropiados y subversivos, como así también tareas de coordinación, control, asesoramiento, supervisión, al tiempo que se convertían en ejecutores e inspiradores de la política académica militarizada y partícipes de la “malla reticular de censura y vigilancia y control que se imponía” (Rodríguez Zoya y Salinas, Op. cit.:36).

Finalmente, especial atención merece el tratamiento que se realiza de los dispositivos y mecanismos utilizados por el régimen para imponer un modelo de disciplinamiento, control y represión. Entre los que se destaca la regulación / control / vigilancia / destrucción / anulación bibliográfica, como una práctica impulsada y salvaguardada por un régimen que buscaba regular “el poder de la palabra”, es decir desplegar algún modo de regulación y control sobre los discursos sociales, sobre lo que podía o no podía ser dicho, sobre el conocimiento pertinente y “verdadero” que podía circular válidamente por la sociedad sobre la cual se estaba “operando”. Referenciados en un trabajo de Cristian Godoy y Viviana Broda (2003), se identifican y sistematizan dos patrones de control bibliográfico: uno a través de la censura (negación, disciplinamiento, prohibición) y otro a través de circuitos de violencia (quema, desaparición, destrucción de material).¹⁷

¹⁷ Según el trabajo al que refieren estos autores, la *desaparición de libros* se llevó a cabo a través de la baja y la transferencia de material bibliográfico desde las bibliotecas universitarias. Para ello, en varias universidades funcionaron comisiones especiales cuyo fin era detectar las publicaciones y clasificarlas; luego de lo cual se procedía a retirarlas del circuito de circulación. Generalmente

En este sentido, los autores afirman que “existió una política estatal de control/vigilancia bibliográfica aunque dicha política no fue implementada y controlada en y por el estado. Más bien el estado permitió crear el marco donde se iban a desarrollar un conjunto de prácticas de censura de libros. No siempre fue el gobierno militar quién intervino directamente en estos controles, sino más bien la relación del actor estatal con una pluralidad de actores en diferentes niveles y ámbitos que permitieron crear una organización reticular¹⁸ de censura y violencia bibliográfica” (Rodríguez Zoya y Salinas, Op. cit.:36), que además de controlar el discurso escrito y oral, pretendía disciplinar el pensamiento y coartar la libertad de conocer.

Pero también los autores del informe, destacan que el aula, al estar cercada por el “miedo” y la “vigilancia”, resultó ser otro dispositivo de poder, prioritario y estratégico para el accionar del régimen, a través de los cuales se buscaba una regulación autoritaria del intercambio docente-alumno-conocimiento; es decir tanto de la producción y reproducción del conocimiento como de la formación del pensamiento, las relaciones y prácticas político-pedagógicas.

En el cierre del análisis se admite que este disciplinamiento y violencia cognitiva no se impuso de manera hegemónica, sino que hubieron prácticas y gestos de resistencia al poder dictatorial, entre los que se destaca el surgimiento y organización de una universidad invisible, la “universidad de las catacumbas” (Sábado, 1996), conformada por enseñantes / aprendientes que buscaron crear y mantener ámbitos donde se pudiera ejercer la reflexión social crítica y de manera relativamente sistemática. Asimismo los “grupos de estudio y seminario” (Altamirano, 1996), a través de los cuales ciertos intelectuales buscaron escapar a los efectos paralizantes de la “cultura del miedo”, preservar su propia identidad y mantener viva la reocupación de las cuestiones políticas; y también la creación de algunas revistas con espíritu crítico, que circularon muchas veces de manera clandestina logrando trasgredir los controles y vigilancias del régimen.

En otro orden de cosas, consideramos que la principal debilidad de este trabajo de investigación es su opción metodológica, ya que al ampararse exclusivamente en fuentes documentales secundarias y periodísticas nacionales del período, excluye la posibilidad de incluir fuentes testimoniales que bien podrían coadyuvar en la tarea de reconstrucción y análisis de las políticas educativas, a fin de pensar también las múltiples resignificaciones y recontextualizaciones que se dieron en cada unidad académica, en cada zona del país. Por consecuencia, las conclusiones y análisis que se proponen además amplios y extensos, resultan de una generalidad que habrá de considerar en cada caso. No obstante, resulta un referente de consulta en la construcción de nuestro objeto de investigación y es meritorio el esfuerzo y compromiso de sus autores por estudiar la universidad en tiempos de dictadura.

El trabajo de Perel y otros (2006)¹⁹, considerando el uso de la educación superior como agente para la reproducción del orden social y sus jerarquías, se retrotrae inicialmente en su tratamiento y análisis, al periodo anterior y anticipatorio en su estructuración y contenidos al Golpe de 1976, para luego en la segunda parte y como objeto principal de estudio, detenerse y analizar, específicamente, la experiencia dictatorial en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. El relevamiento de fuentes documentales conjugadas con ciertos testimonios de actores claves, permiten referir a los “modos de destrucción” de la universidad pública y “purificación social”, que fue operado por “el fuego sagrado de los guardianes del occidente cristiano” (Perel y otros, Op.cit.:90). Así en una caracterización general, se da cuenta de cómo la reglamentación procesista acentuaba el control sobre las unidades académicas, prohibía la participación política, suprimía toda participación de estudiantes y no docentes, al tiempo que las subsumía a una

estas prácticas estaban amparadas por resoluciones del gobierno interventor en la Facultad donde se esgrimían argumentos de que el material sería retirado por “desuso”, “poca consulta” o “deterioro”. Los títulos transferidos / separados / trasladados desaparecían de las salas de las bibliotecas y las investigaciones recientes muestran que nunca más fueron recuperados. La *quema de libros* también fue frecuente, aunque más que nada al comienzo del proceso, ya que el “acto de incineramiento” tenía el valor simbólico de demostrar poder y autoridad. Otra práctica frecuente fue la *destrucción* de libros considerados inadecuados, ideológicamente peligrosos, ligados al marxismo y considerados semillas de la subversión.

En tanto, las *políticas de prohibición*, se dirigieron fundamentalmente a las editoriales y librerías, generalmente a través de Decretos del Poder Ejecutivo Nacional (Rodríguez Zoya y Salinas, Op. cit.).

¹⁸ Esta organización reticular operó “a través de consultores de bibliografía que atendían ‘recomendaciones’ provenientes de franjas de la sociedad interesadas en destruir las libertades intelectuales” (Godoy y Broda, Op. cit.:50).

¹⁹ Perel, Pablo, Raíces, Eduardo y Perel, Martín (2006): “*Universidad y Dictadura. Derecho, entre la Liberación y el Orden (1973 / 83)*”. Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC).

militarización fáctica e imponía una “restauración de la disciplina académica”, en un “estado de disponibilidad ideológica preexistente” en numerosos sectores sociales y académicos, que saludaron inicialmente al golpe como final del “caos” y los desbordes provocados por el enfrentamiento de facciones peronistas.

Así también el trabajo señala entre otras medidas impulsadas por esta dictadura a las múltiples detenciones, secuestros y desapariciones de docentes, estudiantes y no docentes, la vigilancia policial permanente de los claustros y la supresión y traslado de carreras sospechadas de prohijar “subversivos”. A las que se sumarían, además, las prácticas de censura y autocensura, la consolidación de un sistema de cupos para el ingreso a las carreras, complementado por el arancelamiento, que según el análisis de estos autores, “iniciarían un camino hacia la redefinición de la educación pública como un servicio antes que un derecho social” (Perel y otros, Op.cit.: 93-94). Y por otra parte, las tradicionales actividades de investigación propia de las unidades académicas que serán desplazadas hacia institutos específicos; varios de los cuales, creados ex profeso e integrados por académicos afines al propio régimen. Así según estos autores, “en una sociedad torsionada doblemente por el terror estatal y por una equívoca inobservancia (o cómplice silencio) de las consecuencias del obrar represivo (aquel ‘no sabía lo que estaba ocurriendo’), se respiraba la persistencia de un clima de ‘normalidad empeñosa’ que tenía como contracara la faena sistemática de los campos clandestinos de detención” (Perel y otros, Op.cit.:95).

La segunda parte de ese capítulo está destinada a analizar, específicamente, el accionar del régimen en la propia Facultad de Derecho (UBA), la “reorganización” y “normalización” emprendida inmediatamente después del Golpe. En este sentido, se abordan una serie de cambios institucionales producidos, entre los que se destacan los planes de estudio y los aranceles, como así también una serie de cuestiones pedagógicas como el ingreso, la cursada, las prácticas de pesquisa, requisa y vigilancia -manifiestas y solapadas- y las prácticas docentes. Un aspecto también interesante que se aborda, está referido al movimiento estudiantil y a reseñar algunas de las mínimas expresiones o confrontaciones que fueron posibles frente a un esquema dictatorial. Finalmente, el capítulo concluye analizando la “transición” que se produce desde los inicios de la década de los ‘80 hasta su “normalización” con el retorno de la vida democrática al país y a las propias universidades. Y también, en el apartado “las ciencias sociales en las catacumbas”, ofrece un breve análisis acerca de las carreras de Trabajo Social y Sociología durante esos años de dictadura y que por entonces, funcionaban en el marco institucional de esa Facultad.

El trabajo de Recalde y Recalde (2007),²⁰ que inicia alegando que la historia de la universidad argentina necesariamente “debe” (conviene, diríamos nosotros) estudiarse en su vinculación con el conjunto de fenómenos y procesos acaecidos, está también referido al estudio de la Universidad de Buenos Aires, durante las tres gestiones peronistas que se sucedieron entre 1946 y 1975. La tesis general que recorre este ensayo afirma que en la historia reciente de las universidades argentinas coexisten diversas corrientes políticas y culturales, que sustentan modelos antagónicos de vincular la educación superior con las necesidades nacionales y que bien pueden, reconocerse y sistematizarse en dos grandes perspectivas: la reformista y la nacionalista popular (peronista).

La perspectiva reformista centrada en la importancia de establecer un gobierno universitario autónomo de la democracia de masas, cuya génesis estaría en una interpretación parcial de la reforma universitaria de 1918 y en el cuestionamiento y sostenimiento de algunos rasgos tradicionales de raíz liberal, mantiene y afirma la necesaria distancia entre el desarrollo social, económico, cultural y político del país y los programas de la universidad. Así para esta perspectiva y siempre según el análisis propuesto, “la universidad y el proyecto nacional van por carriles separados. La justificación es la supuesta existencia de una vanguardia cultural de clase media, capaz de proteger los ámbitos de producción del saber de las desviaciones del poder político externo a las casas de altos estudios” (Recalde y Recalde, Op. cit.: 20). En tanto en sus contenidos esta perspectiva, en continuidad con su tradición liberal, “reproduce los saberes

²⁰ Recalde, Aritz – Recalde, Iciar (2007): “*Universidad y Liberación Nacional*”. Buenos Aires, Editorial Nuevos Tiempos.

Europeos y norteamericanos. Por acción deliberada o por omisión, ignora la cultura nacional o la considera inferior. Privilegia las agendas de reflexión extranjeras, reproduce estos saberes, agudizando la separación entre la elaboración del conocimiento y los problemas nacionales” (Recalde y Recalde, Op.cit.:21).

La perspectiva nacionalista popular (peronista) sostiene, en cambio, que la universidad debe acompañar el modelo de desarrollo nacional. En consecuencia, según este planteo, la preocupación por la autonomía y el cogobierno pasan a un segundo plano y tanto la enseñanza como la investigación y la extensión o transferencia, se organizan teniendo en cuenta el proyecto nacional y las demandas regionales socialmente relevantes. Para estos autores, este modelo fue introducido por el gobierno peronista y sucesivamente interrumpido con los golpes de estado de 1955 y de 1976, haciendo posible que con la reapertura democrática, en las universidades argentinas más tradicionales, se consolidara finalmente el modelo reformista. En los últimos años, para estos autores, algunas de las nuevas universidades, con mayores o menores desarrollos y aciertos, están recuperando los ejes del modelo nacionalista popular, con notables resultados en el incremento de las matrículas, el ingreso de los sectores populares y la promoción de nuevas carreras de grado y de posgrado que son estratégicas para el desarrollo del país (Recalde y Recalde, Op. cit.).

Esta lógica binaria y dicotómica expuesta, para nosotros, resulta ser un principio de lectura y análisis insuficiente -al menos para el periodo que nos ocupa-, puesto que no permite apreciar las múltiples posibilidades, combinaciones, variantes y conflictividades posibles en la propia vida social en general y universitaria en particular, inclusive al interior de las diferentes fracciones sociales y políticas. Sin embargo, nos interesa destacar y recuperar de este ensayo el capítulo quinto, que analiza el desarrollo del programa de la universidad durante el tercer gobierno peronista, destacándose de manera particular la irrupción y ruptura del esquema universitario vigente hasta 1973; las principales medidas implementadas a partir de entonces, la legislación sancionada, el avance de una visión nacional y popular de la realidad argentina, la nacionalización de la universidad y finalmente, el planteo de Rodolfo Puiggrós de una “universidad nacional y popular” -uno de sus intelectuales más reconocidos, pilar de las corrientes ideológicas de la izquierda nacional-. Concluye este apartado ofreciendo un análisis de la universidad tras la salida de Cámpora y la nueva gestión de Perón, como así también del desarrollo del proyecto de la UNPBA.

Asimismo el capítulo sexto, cuyo análisis comprende tanto la caída del peronismo como el proceso de aplazamiento de la experiencia de la “universidad peronista” en manos de la dictadura del año 1976 y sus efectos para el esquema de funcionamiento de la universidad. Se analiza particularmente la Ley 22.207 de 1980 (Ley orgánica de las universidades nacionales), que prohíbe la acción política partidaria y suspende las garantías constitucionales y permite entrever, según estos autores, los objetivos de esta dictadura sobre las universidades nacionales: “disciplinar” el comportamiento de los sectores de clase media, cortar de raíz su vinculación con los programas de transformación del esquema del capitalismo transnacional dependiente de nuestro país, desarticular la acción estudiantil y docente relacionada con el movimiento nacional, regular el acceso masivo e irrestricto, intervenir en el gobierno universitario desconociendo los mecanismos democráticos e institucionales, entre otros. En tanto, el capítulo siguiente, refiere a la forma de implementación de “normalización” de las universidades tras la vuelta de la democracia y cómo actuó en ese proyecto el peronismo post-dictadura, para finalmente, plantear una serie de apreciaciones que concluyen este ensayo.

Recientemente el trabajo de Rodríguez y Soprano (2009),²¹ de mayor especificidad temática, a partir de un relevamiento de ciertas normativas educacionales vigentes en el periodo y de información periodísticas de circulación nacional y provincial, presenta y analiza las principales políticas que se diseñaron e implementaron para las universidades argentinas durante la última dictadura, considerando las sucesivas gestiones del Ministerio de Educación Nacional. Así luego

²¹ Rodríguez, Laura y Soprano, Germán (2009): “La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)”. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], Cuestiones del tiempo presente. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index56023.html>

caracterizar al período como signado por el accionar del terrorismo de estado y por la implementación de una profunda reestructuración del estado, la economía y la estructura social y mencionar algunos de los principales estudios referidos a la temática realizados en la últimas décadas -advirtiendo al mismo tiempo, acerca de la escases de conocimientos específicos sobre los procesos de diseño, formulación e implementación de políticas universitarias del periodo-, el trabajo, analiza la *primera normalización y reordenamiento de las universidades*, puesta en marcha en los días posteriores al Golpe y que extendería hasta finales de la gestión del ministro Ricardo Bruera, a mediados de 1977. En este caso, se destaca la Ley N° 21.276 (“Prioridad para la normalización de las universidades nacionales”) que además de pretender regular la vida y accionar universitario, establecía que el ministro correspondiente ejercía las atribuciones que los estatutos universitarios otorgaban a la asamblea universitaria, pudiendo dictar las pautas generales de política universitaria en materia académica, proceder al redimensionamiento, reordenamiento y no duplicación de carreras en el ámbito regional, establecer las normas administrativas y presupuestarias generales, entre otros. Al tiempo que prohibía expresamente las actividades de “adoctrinamiento”, “propaganda”, “proselitismo” o “agitación de carácter político o gremial”.

También se da cuenta de la distribución institucional del poder que realizaron las Fuerzas Armadas, en los días posteriores al Golpe, al designar a sus delegados militares en los diversos organismos estatales, incluyendo el control sobre las propias universidades nacionales -previo al cese en sus funciones de los rectores, consejos y demás cuerpos colegiados directivos-, siguiendo un criterio de distribución que era coherente con el control territorial que cada fuerza poseía o se atribuía sobre el territorio nacional; a quienes se le otorgaba, además, todas las atribuciones y competencias. Como también de la restricción que se impone a la autonomía de las universidades nacionales, a partir de mayo de 1976, al impedir la creación de nuevas carreras, facultades o unidades académicas equivalentes, sin la debida y previa autorización del ministerio correspondiente. Y los reglamentos internos que debieron dictarse en cada una de las unidades académicas, en pos de “preservar la disciplina general de los alumnos en las universidades”, en los cuales se tipificaban incluso, las faltas disciplinarias y sus correspondientes puniciones (Resolución N° 112/76).

El trabajo también destaca la centralidad que tuvo en esta instancia, la ley de creación del Consejo Nacional de Rectores (CRUN), organismo que debía, además de asesorar al ministro en temas de enseñanza universitaria, coordinar la ejecución de las políticas del ministerio para el sector y promover la intercomunicación y coordinación de los asuntos científicos, académicos y culturales. Y que según el análisis de los autores, resultaba ser parte de una estrategia del propio régimen para “dar una imagen ante la opinión pública de que la política universitaria no era decidida una forma vertical o inconsulta, sino que era producto de acuerdos consensuados entre los rectores” (Rodríguez y Soprano, Op. cit.:5).

Así en el marco de esta primera normalización y reordenamiento de las universidades, durante esta gestión del gobierno educativo, el trabajo también destaca el importante cambio producido a partir de la implementación del examen de ingreso y la imposición de nuevos cupos de estudiantes por carrera -medidas vigentes, en algunas unidades académicas, desde 1975 con la gestión del ministro peronista Oscar Ivanissevich en 1975-. Además de establecerse, en pos de disminuir la matrícula y solucionar el “problema” de la “masificación estudiantil”, un ingreso anual de tres alumnos por cada mil habitantes, determinarse que los aspirantes debían rendir y aprobar un examen de ingreso que comprendía dos materias consideradas básicas dentro de la carrera elegida y también una prueba de comprensión de un texto vinculado o no a las asignaturas que rendían. Para finalmente, disponerse pautas a fin de limitar también el acceso a las universidades públicas a los estudiantes extranjeros, como así también respecto a los exámenes -dejarían de ser mensuales y pasarían a organizarse en turnos trimestrales o cuatrimestrales-, las condiciones para ser reconocidos como alumnos regulares; al tiempo que se propiciaba un sistema de correlatividades que obligara a los estudiantes a rendir con cierta periodicidad sus exámenes finales de algunas asignaturas para quedar habilitados para cursar otras y se establecía que los nuevos ingresantes, para el ciclo lectivo 1977, debían presentar un certificado de “buena conducta” extendido por la policía.

Con la asunción del ministro Juan José Catalán, producida en Junio de 1977, el trabajo que estamos reseñando, reconoce y analiza un nuevo reordenamiento (frustrado) del sistema universitario, a partir de una nueva reducción del número de vacantes disponibles para el ingreso a las universidades del país, que afectaría fundamentalmente a las unidades más grandes y especialmente a determinadas carreras. Por otra parte, se analiza sucintamente, el plan de “reorganización, regionalización y redimensionamiento del sistema universitario”, impulsado por esa gestión ministerial, que determinó la creación de nueve regiones²²; en cada una de las cuales funcionaría un Consejo Regional Universitario constituido por los rectores de las universidades nacionales y privadas, encargado de “aconsejar” a las autoridades correspondientes sobre la apertura o el cierre de carreras, proceder al control y supervisión académica de los servicios universitarios y aprobar los proyectos de presupuesto de las universidades, entre otras competencias. Además este plan incluía el arancelamiento en las universidades nacionales, considerado necesario para “obtener recursos para el desarrollo de la infraestructura y el equipamiento universitario”, que debía alcanzar un nivel de competencia con las mejores universidades del mundo (Rodríguez y Soprano, Op. cit.).

Durante la gestión del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo, iniciada a fines de 1978, se produce, según el planteo que venimos reseñando, el reordenamiento efectivo de las universidades, al establecerse el cierre de la Universidad Nacional de Lujan y de algunas facultades y carreras en otras unidades académicas y sancionarse la Ley Universitaria (1980), cuyo principal objetivo era “erradicar totalmente del régimen universitario la subversión” y producir la definitiva “normalización” del sistema, además de establecerse que la designación de rectores y decanos era facultad exclusiva del Poder Ejecutivo Nacional, a propuesta del ministerio. Así como también se determinaba la posibilidad de fijar aranceles a la enseñanza, se ratificaba la vigencia de los exámenes eliminatorios y los cupos de admisión, se habilitaba la creación de “carreras cortas” y se establecía que los profesores estaban representados en la Asamblea Universitaria y Consejos Superiores, consejos económicos y que sus rectores, en el curso de los 120 días posteriores a la sanción de la ley, debían elevar un proyecto de estatuto para su unidad académica y luego de su aprobación, comenzar con la organización de los concursos y la posterior designación de profesores ordinarios (Rodríguez y Soprano, Op. cit.).

Por último, bajo las gestiones de Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo, estos autores, se interrogan sobre la posibilidad de reconocer en el análisis de las políticas educativas, de una segunda “normalización” de las universidades -recién entre 1982 y 1983 se aprobaron en tiempo récord varios de los estatutos que establecía la ley universitaria con la finalidad de encarar esta segunda “normalización”-, que pretendía en última instancia profundizar los procesos anteriores, aunque en un escenario de restricciones financieras y presupuestarias, resurgimiento de las protestas estudiantiles en ciertas unidades académicas del país y un creciente descontento político social y económico generalizado y mayoritario, hacia el propio régimen dictatorial y su gestión.

El trabajo como tal, además de constituirse en un referente específico de consulta para nuestra investigación, tiene el principal mérito de ofrecer una reconstrucción y primer análisis de las principales líneas de las políticas educativas que se diseñaron para las universidades, considerando las sucesivas gestiones del gobierno educativo y las normativas vigentes en el periodo. Sin embargo, no se abordan sustantivamente los procesos de aplicación, recontextualización y resignificación -aunque si se menciona sucintamente su importancia y necesidad en el apartado final-, que probablemente efectuaron cada una de las unidades académicas del país, grupos y actores, a partir de sus propias realidades locales, sus propios proyectos, trayectorias y posibilidades.

En el escenario local, en cambio, marcado por una escasa producción investigativa abocada a esta etapa de nuestra historia reciente²³ y menos aún referida específicamente a la

²² El 9 de agosto de ese mismo año, quedó determinada esta regionalización, a través de la Resolución N° 1006 “Pautas para la Organización Académica de las Universidades Nacionales”, que además promovía la eliminación de las facultades y las carreras que se superponían en cada una de las nueve regiones del país. (Rodríguez, L. y Soprano, G. Op. cit.: 9).

²³ En su mayoría los trabajos existentes se ocupan, mayoritariamente, de estudiar y analizar el proceso histórico-político y las experiencias del sector agrario, sus organizaciones, dirigentes y militantes: Torres (1999): “Cosechas de injusticias: Historia de vida, lucha, horror y muerte”; Montiel (2000): “Procesos de participación y cambio en el Movimiento Agrario Misionero”; Ebenau (2007):

educación superior universitaria, identificamos en primer término, el trabajo de Raúl Lozano (1985)²⁴, quien fuera uno de los rectores “normalizadores” de la Universidad Nacional de Misiones, durante abril de 1974 y septiembre de 1975, cumpliendo un papel destacado en esta etapa inicial de organización y funcionamiento de la universidad y sus distintas unidades académicas. Dicho trabajo, caracterizado por una fuerte impronta autorreferencial, en su primera parte, preme dar cuenta descriptivamente del proceso político, social y organizativo iniciado a mediados de la década del ‘60 en la provincia y que culmina según este análisis, con el decreto presidencial de creación de la UNaM, el 16 de abril de 1973.

La segunda parte, titulada “cono de sombra”, está referida al lapso que va desde el anuncio y creación de la Universidad hasta la asunción de Lozano como “rector normalizador” (10 de abril de 1974), en el cual se suceden dos “delegados organizadores” que, según este planteo, fracasaron en su labor, debido a “una montaña insalvable de hechos y situaciones que se generaron en distintos estamentos a nivel universitario y de gobierno provincial, todos sumados, aglutinados, con una única finalidad: Que no se concretara en la práctica la puesta en marcha de la universidad” (Lozano, Op. cit.: 25). En su tercera parte, el trabajo narra las principales acciones emprendidas durante la gestión de su autor, destacándose la incorporación y reestructuración del Instituto Superior del Profesorado, la transferencia de la Escuela Agrotécnica de Eldorado y su reestructuración en Escuela de Ingeniería Forestal (luego Facultad), como así también las demás unidades académicas existentes hasta el presente y otras acciones vinculadas a la administración, servicios sociales, etcétera. La parte final del texto está destinado a reseñar aspectos vinculados a los últimos tramos de dicha gestión rectoral y a la vez expresar un conjunto de consideraciones que el autor estima conveniente.

Si bien el mencionado trabajo, no está referido al periodo bajo tratamiento, no obstante, constituye un importante aporte en la tarea de reconstrucción y análisis del campo socio-educativo de la educación superior en la provincia y en la FHCS de la UNaM, previo al golpe cívico-militar de 1976, como condición necesaria para situar, pensar y analizar las políticas educativas impulsadas y sostenidas por la dictadura cívico-militar, a partir de entonces.

En nuestra labor exploratoria hallamos también la compilación documental y periodística producida por Stella Mary Báez Molinas (2004)²⁵, titulada “Historia de la Universidad Nacional de Misiones (1973 – 2004)”. El principal mérito y reconocimiento a este trabajo es haber comenzado a reunir, con cierto orden cronológico, información documental y periodística -hasta ahora dispersa- vinculada a las distintas etapas y gestiones de la historia institucional; en consecuencia deviene en una de las posibles fuentes de lectura y consulta referencial para nuestra investigación.

9.2 Marco Teórico: enfoque y propuesta de abordaje

Este apartado explicita el enfoque adoptado y la propuesta de abordaje asumida en la construcción de nuestro objeto de investigación. En primer término, la noción de «*hegemonía neoliberal*» además de ayudarnos a situar a esta dictadura y a sus políticas educativas, permite reconocerla y analizarla como una configuración, singular y específica, pero a la vez constitutiva de una trama y proceso mayor en el que se dirimió un particular modo de ordenamiento de la totalidad de la vida argentina, simultáneamente económico, político y sociocultural. Es decir, como lo afirmamos anteriormente, esta dictadura no constituía en sí misma una meta final, sino la condición histórica necesaria para las transformaciones económicas, institucionales, sociales, políticas y culturales, sobre las que se basará el futuro orden hegemónico.

“Poder contra poder. Historia de lucha de los productores de Aristóbulo del Valle, Misiones, 1971 – 1976”; Galafassi (2008): “El Movimiento Agrario Misionero en los años setenta. Protesta, movilización y alternativas de desarrollo rural”. Un planteo más amplio, en cambio, encontramos en el trabajo de Arellano, Waskiewicz y Urquiza (2003): “¿De qué estará hecho el mañana?. Los caminos de la memoria en una sociedad de frontera” y en Urquiza y Álvarez (2010): “Misiones bajo el terror 1976-1983. Haciendo historia de la dictadura cívico-militar”.

²⁴ Lozano, Raúl (1985): “Trozos de Historia de la Universidad Nacional de Misiones”. Corrientes, Cicero Impresiones.

²⁵ Báez Molinas, Stella Mary (2004): “Historia de la Universidad Nacional de Misiones (1973 – 2004)”. Imprenta de Rectorado UNaM, Misiones.

A partir de problematizar y analizar la noción de «dictadura», sus alcances y aplicaciones en el caso argentino, reconocemos también la importancia y necesidad de considerar y analizar a esta experiencia dictatorial, como una «*dictadura cívico-militar*», en un intento de dar cuenta de la composición y la trama compleja y heterogénea que alentó, conformó y sostuvo este régimen autoritario, que no resultó ser un fenómeno externo y ajeno a la propia sociedad, sino uno de sus lamentables resultados, posible por la preexistencia de una crisis profunda u orgánica de dominación y también por ciertas condiciones socioculturales que estaban latentes en la propia sociedad argentina.

Además de exponer y analizar los propósitos formales y declamativos oficializados, postulamos que este régimen promovió y desarrolló como proyecto sustantivo y sistemático, no sólo un «*Estado Terrorista*» -o una dictadura meramente represiva-, sino también un «*Genocidio Reorganizador*», cuyo accionar no se limitó únicamente a reprimir, torturar, aniquilar y desaparecer cuerpos y vidas, sino que se hizo extensivo a ciertas relaciones y prácticas sociales y políticas; al tiempo que instauraba, promovía y refundaba otras relaciones y prácticas sociales y políticas, subsidiarias y funcionales al nuevo orden y proyecto económico, social y político que se logró finalmente constituir en el largo plazo. El campo educativo en general y el universitario en particular, se constituyeron en espacios de mediación y concreción claves y prioritarios para la construcción de ese orden y proyecto.

Por otra parte, desde un posicionamiento y una perspectiva que aspira a constituirse en una alternativa posible, postulamos la importancia y necesidad de inscribir, pensar y analizar a las políticas educativas en general y las de ese periodo en particular, como parte de las políticas sociales. Políticas educativas que constituyeron una orientación normativa que más allá de avalar el terror imperante, tendrán como finalidad implantar, promover y favorecer ese proceso de reorganización y reestructuración de la vida social, coadyuvando en la construcción de ese nuevo orden hegemónico como totalidad, simultáneamente económico, político y sociocultural.

Al concluir este primer apartado, retomamos una serie de aportes provenientes tanto del campo de la historia como de antropología, que nos ayudaron a repensar las posibles y necesarias vinculaciones y articulaciones entre historia, memoria/s y etnografía para el tratamiento de este tipo de temáticas de nuestro pasado reciente. Dejamos sentada la posición asumida respecto a la potencialidad y productividad resultante del acercamiento, diálogo y confluencia de la historia, la antropología y específicamente la etnografía -como perspectiva y experiencia-, en tanto configuraciones y modalidades de conocimientos necesarios para diseñar y sostener novedosos y significativos recorridos investigativos.

9.2.1 Hegemonía Neoliberal y Dictadura Cívico-militar:

En un trabajo investigativo anterior²⁶ afirmamos la importancia y necesidad de situar y pensar a esta dictadura, no simplemente como un “estado de excepción”²⁷ -de interrupción o discontinuidad del orden constitucional-, sino como parte de un escenario y proceso mayor, que en el caso de Argentina comienza a gestarse a mediados de 1975²⁸, se institucionaliza a partir de

²⁶ Nos referimos específicamente a la tesis de maestría titulada: “*Dictadura y Educación en Misiones (1976-1983)...Un estudio de las Políticas Educativas, a partir de la experiencia de la Escuela Normal Superior Nº 2 de Montecarlo*”; realizada en el marco de la Maestría en Políticas Sociales, FHCS – UNaM (2010).

²⁷ Agamben (2004) entiende como tesis de base que el “estado de excepción”, es ese lapso, que se supone provisorio, en el cual se suspende el orden jurídico y que durante el siglo XX -según este autor- se ha convertido en forma permanente y paradigmática de gobierno. Por su parte, Duhalde (1999), señala que cuando ocurre una crisis política grave, producto de disputas de poder dentro del bloque de poder dominante, la función subordinadora de la hegemonía entra en crisis; este es el momento histórico en el que se toman las medidas de excepción y, eventualmente, se llega al estado de excepción, lo cual implica un abandono temporario del estado de derecho y de la limitación del poder inherente al estado democrático.

²⁸ Recordemos que a comienzos de los '70, a nivel mundial, se inicia el proceso de reestructuración capitalista bajo la forma de “crisis mundial del petróleo”, que “genera una enorme transferencia de ingresos hacia el gran capital concentrado, necesaria en la nueva etapa de acumulación. En nuestro país, dicha transferencia de ingresos desde los sectores más subordinados hacia los propietarios del gran capital, se inicia con la casi duplicación del precio de los combustibles y del transporte que implementa, de un día para otro, el Ministro Rodrigo a comienzos de junio de 1975, en un verdadero golpe económico inflacionario que se recordaría luego con su nombre (Rodrigazo). También en ese momento comienzan a articularse las condiciones de endeudamiento externo de nuestro país -y del resto de los países del Cono Sur- las que se perfeccionarán en el período subsiguiente, durante la dictadura militar, a fin de forzar el proceso de transnacionalización de nuestras economías” (Izaguirre y Aristizábal, 2002:7).

Aunque hay que reconocer también que esta “apertura económica” comienza a producirse, tibia e incipientemente, aún antes del '55; es el propio Perú quien en los últimos años de su gestión empieza a abandonar lo que había sido el intento de un desarrollo nacional,

marzo del '76 y termina de consolidarse, finalmente, con la «*hegemonía neoliberal*» durante la década de los '90. En otras palabras, entendemos que durante esta dictadura, más allá de las contradicciones, fisuras y clivajes internos, se sentaron las bases de lo que finalmente sería un nuevo régimen social de acumulación²⁹, a partir de ciertos arreglos cualitativos de las relaciones entre estado-sociedad-mercado y de una profunda reestructuración económica, sociopolítica y cultural, que dará finalmente lugar a un “estado neoliberal asistencialista” (Grassi y Hintze, 1994). Cuyas consecuencias hasta nuestros días, combinadas con la pervivencia de parte de sus postulados e intereses, no han dejado de condicionar el rumbo del proceso social y político argentino, a pesar de las enunciaciones oficiales y las contradictorias señales de cambio, a fin de dar lugar a un proyecto estructuralmente alternativo.

Esta referencia inicial se inscribe en la propuesta de Karel Kosik, quien considera necesario estudiar y comprender los fenómenos sociales emergentes, significados o procesos particulares, en íntimas e inescindibles vinculaciones y relaciones dialécticas con una totalidad concreta. Ya que todo fenómeno social es siempre un hecho histórico, necesita ser examinado y analizado como elemento de un determinado conjunto y en consecuencia, cumple a su vez con un doble cometido que lo convierte efectivamente en hecho histórico: permite simultáneamente definirse a sí mismo y a la vez, definir al conjunto. En sus propios términos: “ser simultáneamente productor y producto, ser determinante y a la vez determinado; ser revelador y a un tiempo, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio auténtico significado y conferir sentido a algo distinto. Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa al mismo tiempo que los hechos aislados son abstracciones” (Kosik, 1967:61).

En definitiva, entendemos a esta dictadura en general y a su accionar en el campo educativo en particular, como una configuración singular y específica pero, a la vez, constitutiva de una trama y proceso mayor de “*construcción hegemónica neoliberal*”³⁰, en el que se dirimió un particular modo de ordenamiento de la totalidad de la vida argentina, simultáneamente económico, político y socio-cultural (Danani, 1996).

Recordemos que en su acepción más tradicional «*hegemonía*» es definida, generalmente, como dirección política o dominación. Sin embargo, a partir de las reflexiones de Antonio Gramsci, al plantearse una importante distinción entre “dominio” y “hegemonía”, esta noción fue adquiriendo un sentido más significativo. Particularmente en el campo de la antropología política, numerosos trabajos se han dedicado a reflexionar acerca de la potencialidad heurística de este concepto y de cómo la hegemonía da forma a prácticas cotidianas, significados y formas de conciencia (Comaroff y Comaroff, 1992; Gordillo, 2006; Giorgi Lageard, 2008; entre otros). Aunque también algunos autores han cuestionado la utilidad y problematicidad del propio concepto (Scott, 1990; Sayer, 1994; entre otros).

Recordemos que el propio Gramsci plantea, retomando la noción de hegemonía de Lenin, que una clase fuerte o protagónica, para liderar la conducción política en una determinada coyuntura sobre un espectro más amplio de clases y fracciones, debe desarrollar un proceso activo de construcción de poder, a través de dos mecanismos básicos o modalidades de legitimación según se sustenten en el uso de la fuerza, la coerción directa (dominación) o en la construcción del consenso (Giorgi Lageard, Op. cit.).

más autónomo, a partir del modelo de “sustitución de importaciones” -que a su vez no era un invento propio, sino un modelo que se venía imponiendo en muchos países de América Latina, como una respuesta, otra vez, a relaciones internacionales y como una configuración en el marco de un escenario singular: estado de bienestar en Europa, avanzada de los sectores socialistas en todo el mundo, etcétera-.

²⁹ Entendido como “conjunto complejo e históricamente situado de instituciones y de prácticas que inciden en el proceso de acumulación de capital; entendiendo a este último como una actividad macroeconómica de generación de ganancias y de toma de decisiones e inversión (...) Se apoya en marcos institucionales, en prácticas y en interpretaciones de diverso tipo que les aseguran a los agentes económicos ciertos niveles mínimos de coherencia en el contexto en que operan” (Nun, 1994: 99. En Grassi, 2003). Por su parte Danani, define al régimen social de acumulación como “el conjunto complejo de instituciones, regulaciones y prácticas, que en un determinado momento, inciden en la acumulación del capital” (Danani, 1996: 26).

³⁰ El concepto de “hegemonía” abordado desde una perspectiva gramsciana, resulta de indudable valor, ya que aporta una potencialidad heurística, comprensiva y analítica para el trabajo investigativo; además de ser una herramienta significativa para desentrañar la complejidad de la dominación burguesa en las sociedades capitalistas y comprender las relaciones de clases, la estructura social y las prácticas políticas. Junto a otras nociones nodales y relevantes de la reflexión gramsciana que resultan de gran utilidad para comprender las sociedades capitalistas: relación entre coerción y consenso, entre dirección intelectual, moral y dominio, entre hegemonía y dominación; íntimamente vinculadas y ligadas a las bases materiales de producción y reproducción de la vida social, entre otras.

El dominio, nos recuerda Raymond Williams, desde su concepción marxista gramsciana, “se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la hegemonía, según las diferentes interpretaciones, es esto o las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios” (Williams, 1980:129). En consecuencia, se entiende a la hegemonía no solamente como dirección política o dominación, sino también como “dirección moral, cultural e ideológica” (Gramsci, 1980:48), puesto que constituye “todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida [...] un vívido sistema de significados y valores -fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayor parte de los miembros de la sociedad -en la mayor parte de las áreas de sus vidas- se torna sumamente difícil. Es decir que, en el sentido más firme, es una “cultura”, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares” (Williams, Op.cit: 131 - 132).

En similar sentido Jean y John Comaroff sostienen que la hegemonía es “aquel orden de signos y prácticas materiales, delineados a partir de un campo cultural específico, que son dados por sentado como la forma natural, universal y verdadera del ser social. [...] La hegemonía, entonces, es aquella parte de una ideología dominante que ha sido naturalizada y que, habiendo creado un mundo tangible en su imagen, no parece ser ideológica en absoluto (1992:28- 29).

La hegemonía como sistema político-cultural de clase, “tiende a cohesionar, cada vez más orgánicamente a determinado contingente humano y a imponerle sus finalidades sociales, sus formas ideales de organización político-económica, por ello mismo, se estructura como un sistema de dirección y dominio” (Paoli, 1989: 28) y se cristaliza, en la intervención del poder (en cualquiera de sus formas) sobre la vida cotidiana de los sujetos y en la colonización de todas y cada una de sus esferas de la vida, que ahora son relaciones de dominación. En consecuencia, la clase dirigente refuerza su poder material con formas muy diversas de dominación cultural e institucional, mucho más sutiles y efectivas -que la coerción o el recurso a medidas expeditivas-, en la tarea de definir y programar el cambio social exigido por los grupos sociales hegemónicos (Brown, 1985).

Sin embargo, la hegemonía es siempre un proceso no un sistema o estructura; “es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes [...] no se da de modo pasivo como una forma de dominación [...], es continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias” (Williams, 1980: 134-135). Es decir, toda construcción hegemónica resulta un proceso complejo y hasta contradictorio, compuesto de experiencias, relaciones y prácticas que se crea y recrea permanentemente, atravesando fases y tiempos diferentes; proceso que además no se produce de modo pasivo, sino que es permanentemente desafiado y resistido por otras presiones e intereses.³¹

En los procesos de construcción de hegemonía, según el análisis ofrecido por Javier Balsa, intervienen tres lógicas que no operan en forma aislada e independiente sino de manera articulada. En primer lugar, existiría una hegemonía construida tan solo en términos de “alianza de clases”, como mero acuerdo político entre sujetos sociales inmodificados por dicha alianza. En segundo lugar, habría una hegemonía organizada a partir del reconocimiento de la “dirección intelectual y moral” de una clase o sector social dominante. Y por último, existiría una hegemonía estructurada a partir de la difusión de un “modo de vida” que favorecería la aceptación de la situación de dominación. Según este mismo análisis, “en cada coyuntura histórica podrían discriminarse distintos grados de significación de cada una de estas lógicas” (Balsa, 2006:18).³²

³¹ Desde una perspectiva gramsciana, podríamos afirmar que a cada “hegemonía” vigente se le opone una “contrahegemonía” en construcción, que a veces desemboca en una crisis de hegemonía, como anticipo de una reconfiguración de las relaciones sociales (Aguilera de Prat, 1985).

³² Un análisis detallado de las implicancias de estas tres lógicas puede consultarse en Balsa (2006): “Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía”. En Revista Theomai, Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, N° 14. <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar>

En este caso, consideramos a la dictadura de 1976-1983, como la fase y el momento de institucionalización del complejo proceso de construcción hegemónica neoliberal, que de hecho se había iniciado en 1975 y terminó de consumarse en los años '90, como sistema económico, sociopolítico y cultural de clase; construcción hegemónica que además de cohesionar orgánicamente, durante varios años a la sociedad argentina, fue capaz de imponerle, naturalizar y tornar indiscutible una forma ideal de organización sociopolítica-económica y determinadas finalidades sociales. Es decir, esta dictadura no constituyó en sí misma una meta final, sino la condición histórica necesaria y soporte para las transformaciones económicas, institucionales, sociopolíticas y culturales sobre las que se basó el futuro orden hegemónico; íntimamente ligada y asociada, a su vez, a ciertos procesos históricos específicos (Garretón, 1984).³³

En segundo lugar, reconocemos que el concepto de «*dictadura*» encuentra en el pensamiento clásico, un sentido y contenido relativamente claro y preciso. No ocurre lo mismo en el pensamiento contemporáneo, donde esta noción encuentra múltiples connotaciones que la distancian del concepto tradicional (Quiroga, 2004)³⁴; en consecuencia, resulta necesario desterrar cualquier pretensión unívoca que intente otorgar un sentido absoluto y universal a dicho concepto. A partir de este reconocimiento, optamos por ensayar y construir una aproximación teórica, lo más sustantiva posible, que permitiera una consecuente definición, abordaje y tratamiento de nuestro objeto de investigación.

En términos generales, consideramos a la dictadura como una forma de estado y al mismo tiempo, como una forma del régimen político, siendo éste la manifestación del propio estado en el devenir histórico³⁵. De allí la importancia, para nuestro caso, de analizar el concepto de estado, inescindiblemente vinculado al de régimen político, en el marco de un determinado proceso histórico³⁶, que a la vez permite y promueve, una singular articulación entre ambos.

El politólogo italiano Giovanni Sartori señala que dictadura es un gobierno no constitucional en dos sentidos: en tanto quebranta el orden constitucional en el momento en el cual se apropia del poder y en cuanto ejerce un poder no disciplinado ni regulado por los límites constitucionales. Agrega también que las dictaduras “son sistemas de duración discontinua o intermitente, en los cuales ningún principio preestablecido de sucesión es considerado vinculante por los sucesores, y en los cuales, correlativamente, no existe ninguna garantía de continuidad y, por lo tanto, ninguna certeza” (Sartori, 1987:206).

En consecuencia, en un intento de aproximarnos a una definición, llamamos dictadura a aquella forma particular de ejercicio del poder estatal no sujeta a la decisión o control de una autoridad superior, con marcada concentración del poder que suprime la división de poderes constitucionalmente establecidos, donde la transmisión de la autoridad opera de arriba hacia abajo. Por lo tanto, como rasgo general, toda dictadura presupone cuanto menos: violencia, poder arbitrario y concentrado, trasgresión constitucional, poder legiferante y sucesión controlada del poder (Quiroga, Op. cit.).

Así también es posible reconocer que los regímenes de facto de Argentina, en especial la experiencia dictatorial del '76, se han caracterizado por no devenir en dictadura personal o monocrática al estilo clásico³⁷, sino por constituir una “dictadura institucional”. Es decir, “dictaduras de todo el cuerpo institucional, de las fuerzas armadas en su conjunto, cuyas intervenciones no pueden ser separadas de una actividad extramilitar que le confiere el carácter de fuerza política” (Quiroga, Op.cit.:26); organizado en este caso particular, a partir de un cuerpo

³³ Entre los que se destacan, según el análisis de propio Garretón (Op. cit.): la crisis sociopolítica del denominado estado de bienestar; el proceso de modernización, profesionalización y homogeneización ideológica de las Fuerzas Armadas Argentinas (FAA), bajo la hegemonía militar norteamericana, la doctrina de la ‘Seguridad Nacional’ y el adiestramiento ‘antisubversivo’; los procesos de reestructuración o recomposición del capitalismo internacional y local, entre otros.

³⁴ A propósito se señala que “la literatura sobre la teoría de la dictadura es abundante, pero sin embargo los vacíos conceptuales son grandes frente a la inmensa variedad de formas dictatoriales que se han conocido en el transcurso del siglo XX, las que han otorgado un nuevo significado al término” (Quiroga, Op. cit.:23).

³⁵ Entendemos que “si bien el análisis del estado se sitúa en un plano diferente de abstracción que el del régimen político, no obstante este, aparece como la ‘forma de manifestación’ del estado en el devenir histórico” (Quiroga, Op. cit.: 24).

³⁶ Este proceso si bien se inicia tiempo antes, se autoinstituye el 24 de marzo de 1976 y autodenomina eufemísticamente, “*Proceso de Reorganización Nacional*” (PRN).

³⁷ Es decir, como forma de una dominación política que se asienta básicamente en el poder absoluto, personal y discrecional de una sola persona.

colegiado -la Junta Militar- como órgano supremo del estado y un órgano unipersonal -el Presidente de la Nación- como ejecutor de las grandes políticas trazadas por ese poder supremo (Quiroga, Op. cit.). Pero también puede caracterizarse como una “dictadura soberana”, en tanto “no suspende la constitución existente valiéndose de un derecho fundamentado en ella y por lo tanto constitucional, sino que aspira a crear una situación que haga posible una constitución, a la que considera una ‘constitución verdadera’. En consecuencia, no apela a una constitución existente sino a una constitución que va a implantar” (Quiroga, Op.cit.:45).

Sin embargo y este constituye un tercer aspecto a postular, conceptualizaciones recientes vienen insistiendo acerca de la importancia y necesidad de considerar, comprender y analizar a esta experiencia dictatorial, como una «*dictadura cívico-militar*»³⁸. Con lo cual se pretende dar cuenta de la composición, la trama compleja y heterogénea que conformó e integró este régimen autoritario, con sus “núcleos duros”, pero también con sus contradicciones, fisuras, laberintos y clivajes. Es decir, además de la corporación militar, existieron otras fracciones de la sociedad civil³⁹ que colaboraron, participaron y apoyaron subordinada, voluntaria o forzosamente, abierta o encubiertamente (a partir de sus consensos, complicidades, indiferencias, discursos y prácticas, miedos y silencios), en la composición y desarrollo de esta experiencia dictatorial; sin los cuales, probablemente, esa dictadura no hubiese sido posible.⁴⁰

A propósito, precisaba el entonces presidente de facto Gral. Jorge Rafael Videla, “*cuando hablamos de convergencia cívico militar, no hablamos de un pacto, no hablamos de un acuerdo, sino de convergencia. Es decir, tratar de mancomunarnos en un objetivo común y asumir ese objetivo común como nuestro [...]*”⁴¹. En igual sentido, el Cnel. Carlos Caggiano Tedesco, recientemente juzgado y condenado en la provincia por delitos de lesa humanidad -al hacerse cargo el 5 de enero de 1977 de la Jefatura del Área 232 (Distrito Militar Misiones) y en presencia del titular del segundo cuerpo de ejército, Leopoldo Galtieri y el Alte. Eduardo Massera- sentenciaba: “*debemos ampliar la finalidad de esta lucha, llegando a lograr la conquista total de la población misionera, procurando la participación y el apoyo fanático de la población a las fuerzas del orden. Debemos procurar eliminar a los neutrales e indiferentes, en el marco de la lucha contra la subversión. [...] Nadie puede estar ausente de esta lucha. [...] le pedimos a Dios que nos guíe en nuestro camino*”⁴². Finalmente, en un intento de justificar el accionar dictatorial, el Gral. Reynaldo Bignone -último presidente de facto- señalaba, “*nunca un general se levantó una mañana y dijo: vamos a descabezar un gobierno. Los Golpes de Estado son otra cosa, son algo que viene de la sociedad, que va de ella hacia el ejército, y este nunca hizo más que responder a ese pedido*”⁴³. Según Pilar Calveiro este razonamiento es tramposo por ser solo parcialmente cierto. Propone en cambio pensar que “los golpes de Estado vienen de la sociedad y van hacia ella; la sociedad no es el genio maligno que lo gesta ni tampoco su víctima indefensa. Civiles y militares tejen la trama del poder. Civiles y militares han sostenido en Argentina un poder autoritario, golpista y desaparecedor de toda disfuncionalidad. Y sin embargo, la trama no es homogénea; reconoce núcleos duros y también fisuras, puntos y líneas de fuga, que permiten explicar la índole del poder” (Calveiro, 2004:10).

Esta caracterización realizada permite concebir y analizar a esta dictadura cívico-militar no como un fenómeno externo y ajeno a la propia sociedad, frente al cual ésta resultaba víctima, ignorante, culpable o espectadora de una realidad que se encontraba dada, que venía de afuera y que irrumpió como una fuerza extraña, “como si el resto de la sociedad hubiera sido una víctima inmóvil, ajena a toda responsabilidad” (Calveiro, 2005:11). Preferimos entenderla, en cambio,

³⁸ Nos referimos especialmente a los trabajos de Kaufmann (2001); Calveiro (2004); Caviglia (2006); Guitelman (2006); Feierstein (2007); Águila (2008); Rodríguez (2011), entre otros.

³⁹ Recordemos el “*consenso ¿inicial?*” y “*apoyo*” al régimen de un amplio sector de la sociedad civil: parte de la Iglesia Católica, ciertos grupos empresariales, representantes del capital financiero, funcionarios públicos, dirigenciales y políticos; un sector destacado de los partidos políticos, ciertos medios de comunicación, profesionales académicos y técnicos integrantes de los aparatos y organismos estatales, entre otros.

⁴⁰ Según Quiroga, “la particular relación de civiles y militares fue sedimentando una cultura política que aceptó, en mayor o menor medida, la politización de las fuerzas armadas y la pretoriarización del sistema político” (Op. cit.:41).

⁴¹ En Troncoso (1992): “*El Proceso de Reorganización Nacional*”, Pág. 25. Destacado nuestro.

⁴² Archivo Diario el Territorio: “*El coronel Caggiano Tedesco asumió ayer la Jefatura del Área 232 y del Distrito Militar*”, 6 de Enero de 1977, Pág. 9. Destacado nuestro.

⁴³ En Calveiro (2004: 10).

como un producto de esa propia sociedad, que puede pensarse y analizarse desde las continuidades y condiciones -que son múltiples y se construyen de maneras diversas en función de los lugares que los sujetos ocupan en el espacio social- y que no se revelan si se atiende solamente a lo que irrumpe como un trauma ajeno e inesperado (Vezzetti, 2002). Como la propia Calveiro “todos los Estados son potencialmente asesinos pero, para que se pueda instalar una política de terror a través de un poder concentracionario y desaparecedor, hace falta algo más que un puñado de militares crueles y ávidos de poder. Todo autoritarismo de Estado crea y potencia el autoritarismo social que, a su vez, lo sostiene; podríamos decir que ‘nada en su caldo’” (Calveiro, 2004:18).

Asimismo consideramos también que esa fractura, grieta o “trama no visible” -en palabras de Vezzetti-, por la que un día se instauró la dictadura cívico-militar, refiere a la existencia de una crisis profunda u orgánica de dominación y también a ciertas condiciones socioculturales -prácticas, relaciones, representaciones, etcétera-⁴⁴ que estaban latentes en la propia sociedad argentina, fueron volviéndose cotidianas, indiscutibles y naturalizadas, tornando posible la emergencia, la implantación y las consecuencias de esta experiencia dictatorial; cuyas características como poder genocida, “no eran flagrantes, no constituyeron un invento. Arraigaban profundamente en la sociedad desde el siglo XIX, favoreciendo la desaparición de lo disfuncional, de lo incómodo, de lo conflictivo” (Calveiro, 2005:85)⁴⁵. En síntesis, una “trama no visible, subterránea, que sostuvo la trama visible de la dictadura y que permite pensar y comprender su posibilidad desde otro lugar; es decir, un conjunto de ideas corrientes y cotidianas jamás ordenadas, explicitadas ni sistematizadas, pero que fueron operativas, funcionales y constituyeron el sistema de pensamiento y los fundamentos de las acciones desplegadas” (Caviglia, 2006:31).

9.2.2 Dictadura, Universidad y Políticas Educativas:

Los estudios existentes acerca de esta «*dictadura cívico-militar*», generalmente, se ocupan de distinguir distintas etapas o fases en el mismo proceso⁴⁶, como también de reconocer la existencia de múltiples estrategias políticas, según las diversas gestiones de gobierno que integraron este régimen dictatorial⁴⁷; sin embargo, también resulta posible reconocer el despliegue y persistencia de un proyecto común de fondo, consistente en producir transformaciones irreversibles⁴⁸, que guardó cierta unidad y organicidad, a pesar de las discrepancias, contradicciones y laberintos existentes (Canelo, 2008), al interior de cada Junta Militar de gobierno y de las distintas gestiones en cada una de las regiones del país.

Oficial y formalmente sabemos que esta dictadura cívico-militar pretendió desarrollar un Proceso de Reorganización Nacional (PRN), cuyo propósito general, según el Acta de la Junta

⁴⁴ No es nuestro interés realizar aquí un análisis sustantivo de las condiciones de posibilidad de la dictadura, que bien podría constituirse en una temática significativa para futuros trabajos investigativos. Interesante aporte, en ese sentido, realiza el trabajo de Caviglia (Op. cit.).

⁴⁵ Estudios realizados recientemente, centrados en el análisis de acontecimientos y procesos anteriores a la dictadura (1976-1983), ponen en evidencia que la violencia política no fue una “irrupción excepcional”, como habitualmente se la considera y caracteriza. Hay autores que la remiten hasta los acontecimientos de 1955 y otros plantean, incluso, que “desde el siglo XIX, durante el proceso de construcción del Estado Nación, en distintos y prolongados procesos históricos y sociales, los proyectos solo se presentaban como viables con la anulación o aniquilación del adversario político, que era visualizado como enemigo” (Pescader, 2004:24).

⁴⁶ Hablar de etapas del régimen cívico-militar, según el análisis de Quiroga, no significa solamente delimitar tiempos históricos diversos que tienen que ver con las sucesiones presidenciales sino también con señalar políticas, diseños diferentes y rumbos discrepantes. Los cambios operados a nivel del poder estatal representan modificaciones reales en el rumbo del proceso. Expresan pues, los realineamientos en las relaciones de fuerza operantes en el estado autoritario (...) Las *etapas del régimen*, con su desigual extensión, son cuatro y coinciden con la sucesión de las presidencias militares: *Videla, Jorge* (1976-1981); *Viola, Roberto* (1981); *Galtieri, Leopoldo* (1981-1982) y *Bignone, Benito* (1982-1983). A su vez, estas etapas están atravesadas por cuatro *grandes momentos* -no coinciden temporalmente con las etapas- que indican el origen, desarrollo y terminación del proceso: *legitimación* (1976-1977); *deslegitimación* (1978-1979); *agotamiento* (1980-1982) y *descomposición* (1982-1983) (Quiroga, Op. cit.:42-43).

Otros autores, en cambio, prefieren distinguir en la trayectoria de este régimen autoritario: una *fase reactiva*, una *fase transformadora* o *fundacional*, una *fase de administración de crisis recurrentes* y, finalmente, una *fase terminal*. Un análisis pormenorizado de estas fases puede consultarse en Garreton (Op. cit.: 194 -200).

⁴⁷ Los sucesivos cambios que se produjeron en la administración del estado nacional y en cada una de las provincias, trajeron aparejados situaciones nuevas, que representaban a su vez nuevas relaciones de fuerza y que daban lugar a objetivos políticamente diferentes (Quiroga, Op. cit.).

⁴⁸ En este sentido, nos distanciamos de aquellos planteos que afirman que el proyecto llevado adelante por esta dictadura, distaba de tener coherencia y sistematicidad. Dice, por ejemplo, Luis Romero: “Desde su origen mismo se advierte en esa experiencia la existencia de contradicciones, ensayos a tientas, y también subproyectos, tanto institucionales como personales, que pronto entraron en franca colisión. Se advierte en sus responsables errores de juicio y de percepción, limitaciones proyectivas y fallas en la visión acerca de los pasos ulteriores. En fin, saltan a la vista las limitaciones propias de cualquier proyecto humano” (Romero, 2006:19. En Quiroga - Tcach (Op. cit.).

Militar del 24 de marzo de 1976, apuntaba a “[...] *reinstaurar los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia, imprescindibles para reconstruir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de evolución y progreso del Pueblo Argentino*”.⁴⁹

Esta retórica -de difusa redacción- deja entrever que el propósito inicial declarado por esta dictadura era, por una parte, la re-institución -volver a instituir- de ciertos valores considerados “esenciales” (moralidad, idoneidad y eficiencia) y en consecuencia, “imprescindibles” para la reconstrucción de la Nación. Así como también, la “erradicación de la subversión”, la “promoción del desarrollo económico” y la “instauración de una democracia republicana, representativa y federal”. De la enunciación de este propósito, puede inferirse la combinación simultánea de una dimensión reactiva o defensiva -cuyo núcleo es el rasgo represivo que busca la “eliminación del adversario” y la desarticulación de la sociedad precedente, especialmente de su matriz de constitución sociopolítica-, con una dimensión fundacional, que aspira a la reorganización de la base material de la estructura institucional y a la creación de un nuevo orden sociopolítico (Garreton, Op. cit.). En definitiva, se trataría de una propuesta fundacional que daría lugar a una “nueva república”⁵⁰ o una “democracia tutelada” (Quiroga, Op. cit.), instalada sobre nuevas bases económicas, políticas sociales e ideológicas; con otros partidos, con un sistema político condicionado, donde el poder militar conservaría una inserción estable en el sistema político-institucional y acorazada ideológicamente por la Doctrina de Seguridad Nacional; tal como se aprecia en el documento “*Bases Políticas de las Fuerzas Armadas, para el Proceso de Reorganización Nacional*”, aprobadas por la Junta Militar y dadas a conocer en diciembre de 1979.⁵¹

A este propósito general le sucedía una enumeración y formulación excesivamente genérica e imprecisa de nueve objetivos básicos,⁵² a fin de “*asegurar la posterior vigencia de una democracia efectiva y acorde con la realidad nacional*”⁵³. En este caso, nos interesa recordar y subrayar, por su significatividad ideológica, el segundo y tercer objetivo que expresan la “*vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino*” y la “*vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorece su existencia*”.⁵⁴

El octavo objetivo del acta -de relevancia singular para nuestro trabajo investigativo- proponía la “*conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los intereses de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino*”⁵⁵. Este enunciado, un tanto extensivo y trivial, destaca la importancia y centralidad que tuvo la educación en general, las universidades y las políticas educativas en particular, para este proyecto económico, político y sociocultural, convirtiéndose en ámbitos privilegiados y prioritarios de su accionar dictatorial.

Este Proceso de Reorganización Nacional, según el planteo oficial, se desarrollaría mediante la ejecución de tres fases distintas y constitutivas “*sin solución de continuidad ni lapsos de duración preestablecidos; las que se concretarán a través de la consecución de los respectivos objetivos*”⁵⁶. Una primera fase de “*asunción del control*”, cuyos objetivos eran “*obtener el control*

⁴⁹ El Acta fue publicada en el *Boletín Oficial*, 29 de Marzo de 1976. Reproducida en el Documento: “*Proceso de Reorganización Nacional*”. Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional (Pág. 5). Archivo General de la Gobernación, Provincia de Misiones.

⁵⁰ Se llamaría “*tercera nueva república*”, según el plan elaborado por el general Saint Ibérico, presentado en octubre de 1976 y finalmente abortado (Ansaldi, 2006).

⁵¹ Documento: “*Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional*”. Junta Militar, Buenos Aires, 1979. Archivo General de la Gobernación, Provincia de Misiones.

⁵² Un análisis pormenorizado de estos objetivos puede consultarse en Ansaldi (Op. cit.).

⁵³ Documento: “*Proceso de Reorganización Nacional*”. Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional (Pág. 5). Archivo General de la Gobernación, Provincia de Misiones.

⁵⁴ *Ibid.* Pág. 6.

⁵⁵ *Ibid.* Pág. 7.

⁵⁶ *Ibid.* Pág. 11.

de los poderes públicos y organismos esenciales del Estado Nacional y Provinciales para: crear las condiciones de seguridad necesarias y preservar las pruebas del desorden e inmoralidad administrativas a los fines que ulteriormente se determinen y que sirvan de fundamento para la acción moralizadora a emprender”, como así también, “convocar adhesión de la población mediante: una clara expresión y difusión de la orientación constructiva, nacional y sin partidismos del movimiento; el restablecimiento de la imagen de autoridad, responsabilidad, equilibrio y eficiencia en la gestión de gobierno; la adopción de medidas inmediatas que reemplacen la inacción y ausencia de poder; la definición precisa del enemigo a combatir, incluyendo solo en él al incurso en inmoralidad pública, corrupción administrativa y delincuencia subversiva”⁵⁷. Una segunda fase de “reordenamiento institucional” cuyo propósito consistía en “alcanzar una situación de seguridad, orden legal, eficiencia administrativa y prosperidad económica que, acompañando a la evolución de la estructura político - institucional del país, haga posible el restablecimiento de la forma representativa, republicana y federal de gobierno”⁵⁸. Y finalmente una fase de “consolidación”, en la cual se ejecutaría una transferencia progresiva a equipos civiles de las responsabilidades ejecutivas de gobierno, buscando “apoyar un sólido movimiento cívico consustanciado con los grandes objetivos nacionales que permita materializar la finalidad del proceso de intervención de las Fuerzas Armadas”.⁵⁹

Pero además de lo declamado y prescripto oficialmente, esta dictadura cívico-militar, sobre la base de los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional (DSN), se apropió del estado, promovió y desarrolló como proyecto sustantivo y sistemático, no solo un accionar meramente represivo -un “estado terrorista” según los trabajos de Duhalde (1999)⁶⁰, Lechner (1977)⁶¹-, limitado únicamente a la detención ilegal, secuestro, tortura, aniquilamiento y desaparición de personas sino que también, por medio de un conjunto de prácticas sociales genocidas que incluyeron la construcción de una otredad negativa, el hostigamiento, el aislamiento, el debilitamiento sistemático, el aniquilamiento material y simbólico, fue capaz de destruir, clausurar, silenciar, reconstruir y reorganizar ciertas relaciones sociales, prácticas sociales y políticas;⁶² generando en definitiva, un “Genocidio Reorganizador” (Feierstein, Op. cit.) de la sociedad argentina. Es decir, además de reprimir, torturar, aniquilar y desaparecer cuerpos, vidas, ciertas relaciones y prácticas sociales y políticas, esta dictadura cívico-militar supuso la promoción, instauración y refundación de otras relaciones y prácticas sociales y políticas, que resultarían finalmente subsidiarias y funcionales al nuevo orden y proyecto económico, político y sociocultural de largo plazo que, con las contradicciones del caso, devino hegemónico en la argentina neoliberal durante la década de los ‘90.⁶³

Para ello el campo educativo, así como el científico y el cultural⁶⁴, en cada región del país, lejos de ser una preocupación secundaria para el régimen dictatorial, constituyó un espacio de mediación y concreción, clave y prioritario a través de un conjunto de políticas educativas planificadas y desplegadas, que tendrán como finalidad reprimir, implantar, favorecer y promover (como orientación general) una profunda reorganización y reestructuración, necesaria en el

⁵⁷ Ibid. Pág. 11-12.

⁵⁸ Ibid. Pág. 14.

⁵⁹ Ibid. Pág. 18.

⁶⁰ Recordemos que para Duhalde (Op. cit.), el “estado terrorista” comienza cuando el estado utiliza sus fuerzas armadas y los demás recursos disponibles, contra los ciudadanos y los grupos sociales y políticos, los despoja de todos sus derechos constitucionales, y aún de la propia vida. Es decir, el estado se convierte en un “terrorista” cuando realiza detenciones ilegales, hace uso de la tortura, la desaparición de personas, se apropia de recién nacidos en cautiverio, oculta información, crea un clima de miedo y terror, confunde deliberadamente a la opinión pública, etcétera; aplicando una represión orgánica, sistemática y estatal en todo el territorio; instaurando, de esta manera, un feroz disciplinamiento y desarticulación de la sociedad en su conjunto, tanto en el plano político, económico, social y cultural.

⁶¹ En un texto contemporáneo a los regímenes militares en América Latina, Lechner (1977), entiende a estas repetidas experiencias autoritarias, como manifestaciones de la ausencia de hegemonía por parte de las clases dominantes locales; que por lo tanto, recurren repetidamente a la “cruda dominación” para mantener el orden, y en las cuales, el estado deja de lado su razón social y pasa a ser solamente “aparato del estado” (cuya función es la coerción a través del miedo y el terror).

⁶² Un análisis pormenorizado de estas fases o momentos del proceso de reformulación y reorganización genocida desarrollado en la Argentina, así como de estas prácticas, puede consultarse en Feierstein (Op. cit.: 307-353).

⁶³ Según el análisis que nos propone Feierstein (Op. cit.), paulatinamente se irán naturalizando, generalizando y tornándose hegemónicas e indiscutibles, la *desconfianza hacia el otro*, la *delación*, el *disciplinamiento*, el *miedo* y el *terror*, el *individualismo* o *solipsismo*, el *escepticismo para adoptar posiciones críticas*, la *despolitización*, la *imposibilidad de construir y sostener proyectos colectivos* y *articulaciones por sobre los intereses individuales*, la *corrupción*, entre otras ideas, relaciones y prácticas.

⁶⁴ En un interesante trabajo Gociol - Invernizzi (2002), plantean que “la cultura era una preocupación clave en el proyecto dictatorial y, para controlarla, se llevó a adelante una estrategia de alcance nacional”, que supuso además de desapariciones de personas, un “proyecto de desaparición sistemática de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones” (Op. cit. 13 y 23).

proceso de construcción de ese “nuevo orden” hegemónico como totalidad, simultáneamente económico, político y socio-cultural (Danani, 1996).

En ese sentido muchas Universidades Nacionales, sobre todo aquellas cuyos actores habían participado activamente en el proceso de movilización social, política, sindical y estudiantil durante los años anteriores y que bregaban por una transformación estructural del país, fueron “blanco” del accionar del régimen dictatorial; que no se limitó únicamente a lo represivo, como lo anticipamos antes, sino que además pretendió reformular y reordenar a través de un conjunto de políticas educativas específicas, las relaciones entre estado-sociedad-universidades y conocimientos. Ya que esta dictadura, como señalan Rodríguez Zoya y Salinas (2005), tenía plena conciencia del rol protagónico que las universidades venían desempeñando en la formación de ciudadanía, en la producción de conocimientos y en la transformación social, económica y cultural del país.

En relación a nuestro objeto de interés particular, al iniciar este trabajo sabíamos, como generación académica reciente y por legado de la memoria social e institucional, que la UNaM y específicamente la FHCS no había estado exenta de este proceso: intervención militar en la universidad y civil en cada una de las unidades académicas, cesantías de ciertos docentes y no-docentes -algunos de los cuales no regresaron jamás a sus cátedras-, detención y encarcelamiento de un grupo de docentes, no-docentes y estudiantes, detención y desaparición del ex decano de la FCEQyN, Alfredo González y el estudiante de la FHCS, Carlos Tereszecuk -masacrado en Margarita Belén-Chaco-, censura de cierta bibliografía considerada “peligrosa”, arancelamiento de los estudios, resultan ser parte de las acciones referidas al periodo que la memoria institucional se ha encargado de instalar, en comentarios que circulan y en conmemoraciones y eventos que suelen esporádicamente desarrollarse. Sin embargo, carecíamos de un conocimiento y análisis sustantivo de este accionar, sus políticas educativas y sus posibles consecuencias, tanto en la propia historia socio-institucional de la Facultad como en las trayectorias particulares de cada uno de sus actores involucrados, directa o indirectamente en esta experiencia dictatorial.

Los trabajos investigativos relativos a las Universidades y a las políticas educativas de la dictadura cívico-militar, además de resultar escasos y dispersos⁶⁵, en su mayoría se limitan a pensar, estudiar y analizar las políticas educativas como una especialidad o disciplina particular, ceñida y limitada, generalmente, a dar cuenta de las modificaciones operadas en el plano pedagógico y/o curricular. En nuestro caso, desde un posicionamiento y una perspectiva que aspira a constituirse en una alternativa posible, consideramos la importancia y necesidad de inscribir, pensar y analizar a las políticas educativas como una configuración, singular y específica, pero a la vez constitutivas de una trama mayor, como es el campo de las «*políticas sociales*». Esta tentativa, representa y constituye un desafío teórico y metodológico, precisamente por aquello de que las categorías de percepción y pensamiento del mundo son simultáneamente estructuradas (al estar dadas por la estructura y el estado de los campos; es decir, por las formas hegemónicas de percibir y pensar al interior de un campo determinado), y a su vez estructurantes, puesto que son también un medio -en las disputas simbólicas- de producción de lo social y van dando lugar a ciertos procesos de transformación de esas mismas categorías (Grassi, Estela 2007).

Desde un enfoque sociopolítico y crítico, definimos a las políticas sociales como “aquellas específicas intervenciones sociales del estado que se orientan (en el sentido de que producen y moldean) directamente a las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales [...]. Es decir, que las políticas sociales se constituyen en políticas -en su acepción más amplia- en tanto contribuyen a la construcción de ‘un orden como totalidad’, simultáneamente económico, político y socio-cultural” (Danani, Op. cit.: 23)⁶⁶. Por consecuencia,

⁶⁵ En el capítulo siguiente, ofrecemos un estado de situación de las distintas indagaciones que pudimos consultar y en las cuales nos referenciamos.

⁶⁶ “...ni las políticas sociales son las únicas intervenciones sociales del Estado, ni las intervenciones sociales del Estado son las únicas existentes; por el contrario, un conjunto de instituciones y actores no estatales desarrollan y despliegan intervenciones sociales. Para distinguirlas, *explícitamente reservamos el concepto de política social para las intervenciones sociales desarrolladas por el Estado*”. Tal vez convenga aclarar también que, en este caso, “no concebimos a las políticas sociales como ‘reacciones’ del Estado

es posible afirmar que en las políticas sociales “se expresan y se construyen, simultáneamente, los modos de vida y las condiciones de reproducción de la vida de una sociedad -la vida social, en fin-; condiciones que en las sociedades de clases son siempre diferenciales para los distintos grupos sociales [...]. *Las políticas sociales hacen sociedad... o sociedades, según sean los principios que las orientan*” (Danani, 2004: 1).

Reconocemos también que las políticas sociales como políticas de estado, “condensan la hegemonía y tienen capacidad de normatizar y normalizar, en tanto el estado se constituye en un actor (y en un ámbito) en la producción de los problemas sociales, en la delimitación de su propia responsabilidad, en la definición de los sujetos merecedores de sus intervenciones y de las condiciones para dicho merecimiento. Son, en fin, la manera en que la cuestión social es constituida en cuestión de Estado y, en consecuencia, el resultado de la politización del ámbito de la reproducción [...]. Es decir, expresan la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros y su capacidad de protección de los mismos. Asimismo, muestran la manera en que se resuelve su propia cohesión y la capacidad de integración de aquellos [...], respecto del derecho que a cada uno le asiste de constituirse (reconocerse y ser reconocido) como un sujeto valioso para su sociedad y de proyectar su vida más allá de la mera supervivencia” (Grassi, 2003: 25-26).

Por lo señalado, resulta significativo considerar a la política social en un doble nivel de análisis teórico. Por una parte, como política social en sentido general, en tanto política que compromete la reproducción social⁶⁷ y a la vez, en un nivel concreto, que corresponde al estudio de las políticas sectoriales y que en definitiva, constituye el modo singular como la política social se expresa y materializa concretamente (Grassi, 2004). La contextualización del análisis de este nivel de las políticas sociales, “lleva a considerar cada punto de su desarrollo o si se quiere cada nivel institucional -incluyendo el momento en el que los destinatarios toman contacto con el servicio, bienes o prestaciones- como momentos en los que se hace la política (se reformula el plan, se redefinen y disputan los criterios de implementación y acceso, se producen significados de aquellas prestaciones, criterios de asignación, objetivos a lograr, etc.). De ahí que una misma política ‘culmina’ (o tiene distintos sentidos y efectos) en contextos sociales y políticos diferentes. Y puede adquirir un signo inverso o ser apropiada por los sujetos con distintos fines” (Grassi, Op cit.:4). Por consecuencia, resulta relevante y necesario reconstruir y analizar las políticas sociales -en nuestro caso las políticas educativas de este periodo- en su itinerario global, esto es, “como procesos que recorren diversos momentos y niveles y que involucran a distintos sujetos y agentes sociales” (Danani, Op. cit.: 26).

En este sentido, partimos del supuesto de que entre lo diseñado, prescripto y declamado formal y oficialmente por esta dictadura (sus funcionarios, la burocracia educativa⁶⁸, sus agentes técnicos y académicos⁶⁹), a través de instrumentos normativos, reglamentarios, pedagógicos, curriculares, etcétera, y los espacios escolares concretos -con sus procesos y dinámicas, actores y prácticas-, probablemente, existían mediaciones a través de las cuales era posible sostener un trabajo de indagación y exploración que permitiera el conocimiento y análisis de esas políticas

frente a la ‘cuestión social’, sino como la forma estatal de construir tal cuestión. En extremo, diríamos que constituyen un momento de máxima actividad estatal en la regulación y conformación de patrones diferenciados de reproducción social” (Danani, Op. cit.: 23 y 24).

⁶⁷ Entendida, “en sentido amplio de la recreación del reconocimiento de las pautas básicas que orientan la vida social y de la consecuente continuidad elemental de las prácticas sociales; pero también en lo que atañe, específicamente, a la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo” (Grassi, 2003: 25).

⁶⁸ Considerándola, siguiendo el análisis propuesto por Oszlak (1997), un “actor social agregado y complejo, expuesto a demandas e interés a menudo incompatibles, pero dotado de recursos, grados de autonomía y capacidad de articulación hacia las ‘profundidades’ de la sociedad civil y las ‘alturas’ del estado; la burocracia constituye a la vez un resumen de las contradicciones de la sociedad civil y una contradicción en sí misma” (Pág. 28). Y que según Braslavsky (1983), cumple tres roles metodológicamente diferenciales: un “rol sectorial” -en tanto defiende intereses de cuerpo al que pertenece-, un “rol mediador” -ya que asume la representación de los intereses de la clase dominante o hegemónica- y un “rol infraestructural” -en tanto y en cuanto actúan en función de intereses generales o del bien común-. Aclara la autora que la burocracia educativa “actúa en estrecha interacción con organizaciones y grupos del Estado, de la sociedad política y de la sociedad civil, como ser las Fuerzas Armadas, entre otras” (Pág. 84).

⁶⁹ En nuestra perspectiva consideramos también el rol central que cumple el campo intelectual de la educación (con sus grupos, instituciones y agentes) en los procesos de construcción, formulación e implementación de las políticas educativas y cuyo accionar o modalidades de intervención, en muchos casos, queda reducido y simplificado bajo el rótulo de “técnicos / expertos”; con lo cual -en más de una oportunidad- se pretende afirmar o justificar una supuesta neutralidad política e ideológica, de hecho inexistente, y con ello, en cierta medida, negar o encubrir la consecuente corresponsabilidad para con los procesos históricos, sociales, políticos y educativos. Hablamos de modalidades de intervención, siguiendo los aportes de Suasnábar (2007), para aludir a la tensión irresuelta entre lo político y lo educativo que atraviesa las formas de legitimación intelectual dentro del campo educativo y que se manifiesta en diferentes registros discursivos: “técnicos-especialistas”, “académicos”, “tecnopolíticos” o “intelectuales críticos”.

educativas y la comprensión de las recontextualizaciones y resignificaciones que por entonces fueron posibles. Es decir, consideramos que aun en el contexto de una dictadura cívico-militar la transposición de sus directivas, lineamientos y orientaciones políticas educativas, probablemente, no fueron automáticas, unívocas ni lineales sino que sufrieron múltiples interpretaciones, aplicaciones, efectos y adhesiones, al tiempo que desataron ciertas disidencias y resistencias factibles.

En este caso entendemos a las «*políticas educativas*», en tanto políticas sectoriales del campo educativo, como el modo a través del cual el estado resuelve -regulando y conformando patrones diferenciados de reproducción social- la producción, distribución y apropiación de conocimientos, saberes y reconocimientos de los actores sociales y sus necesidades. En otros términos, constituyen la “orientación normativa, expresada en el conjunto de regulaciones que rigen las condiciones de acceso, distribución y apropiación de los conocimientos y saberes socialmente significativos, para la formación de los miembros de la comunidad, y que, previsiblemente, se constituye en objeto de disputas a través de las múltiples interpretaciones y reinterpretaciones que sobre las regulaciones y normas realizan los sujetos; expresando las ambigüedades y contradicciones de sus posiciones e intereses sociales. Serán, pues, sus sentidos, aplicaciones y usos los que darán cuenta del conflicto inherente a los procesos de producción de la vida social y del orden que ésta involucra” (Minteguiaga, 2003:24). Es decir, los procesos de confrontación y disputa son parte constitutiva de las definiciones y construcciones de estas regulaciones y orientaciones normativas y no algo que deviene, necesariamente, con posterioridad. En este sentido, las políticas educativas “no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos” (Contreras, 1997:174-175).

Conviene aclarar que “lo educativo” excede ampliamente el conjunto de acciones y prácticas desarrolladas en el “ámbito universitario” pero, al mismo tiempo, lo incluye y contiene. Aun así, consideramos que los espacios universitarios -en tanto escenarios materiales, imaginarios y simbólicos-, constituyen formaciones histórico-sociales y culturales prioritarias y estratégicas, donde las políticas educativas se expresan, materializan, resignifican, disputan, reproducen o resisten.⁷⁰

El doble nivel de análisis teórico, señalado anteriormente, aplicado al estudio de las políticas educativas de la dictadura cívico-militar en la Universidad Nacional de Misiones y específicamente en la FHCS, implica que tanto los testimonios y memorias de los actores implicados y calificados, las fuentes documentales halladas y relevadas, como también el propio trabajo y la experiencia etnográfica, deban necesariamente inscribirse y analizarse, como parte de un proceso general en el que además de dirimirse un particular ordenamiento de la vida social, se implantaba y favorecía -como orientación general- un profundo disciplinamiento y una reorganización y reestructuración sociopolítica y cultural de la sociedad misionera.

9.2.3 Historia, Memoria/s y Etnografía:

Pensar y analizar las posibles relaciones entre historia, memoria/s⁷¹ y etnografía, resulta particularmente sugerente en una época en que estos temas vienen ganando centralidad y relevancia en el campo de las ciencias sociales, suscitando interés en cada una de las disciplinas que lo componen, dando lugar a una significativa producción investigativa y ensayística, posibilitando incluso, su traslado a cuestiones éticas, jurídicas, estéticas y políticas.

⁷⁰ Reducir la educación a la experiencia sistemática y formal que se da dentro del sistema educativo, “sería construir una mirada sesgada de un fenómeno mucho más vasto y complejo que supone el rol que juega la educación en la sociedad (Mariño, Op. cit.:124). En consecuencia, al poner el centro de atención en la Universidad, sabemos que quedan fuera otras experiencias tan o más significativas, que hacen al entramado político y cultural de la sociedad.

⁷¹ Al igual que Elizabeth Jelin (2002), consideramos que resulta imposible hablar de memoria en singular ya que es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación única del pasado, compartidas por toda una sociedad; en consecuencia preferimos hablar de *memoria/s* en plural, de interpretaciones plurales, diversas, simultáneas y en ocasiones contradictorias, en las que se juegan disputas, conflictos y luchas en torno a cómo procesar y re-interpretar el pasado. Siendo el campo de la/s memoria/s, “un espacio de lucha política” de “memoria contra memoria” o de “memorias en pugna”.

Hasta no hace tanto tiempo, los estudios históricos y los propios historiadores miraban con cierto desdén todas aquellas expresiones propias de la/s memoria/s, por resultarles demasiado subjetivas, fragmentarias y sospechosas. Sin embargo, a partir de los años '70⁷² se reconoce un vuelco significativo que revaloriza y otorga centralidad a la temática y la convierte en objeto de nuevas investigaciones, en tanto se postula la necesidad de revisar y repensar las fuentes y los enfoques tradicionalmente consagrados y a la vez, se comienzan a ensayar y proponer caminos alternativos de exploración y análisis.⁷³

Generalmente entre los autores existe consenso en reconocer que esta temática tuvo un desarrollo sustantivo, por un lado, a partir de la reflexión desencadenada tras el estupor suscitado por los procesos de exterminio masivo del siglo XX y los profundos conflictos armados que produjeron quiebres no sólo del sistema democrático, su ordenamiento institucional y social, sino que además pusieron en jaque incluso la propia idea de convivencia social. Por otro lado, como consecuencia de las transformaciones globales producidas en las últimas décadas, que han desestabilizado las identidades estatales “fuertes”, constituidas a partir de una historia-memoria nacional, en el marco de un proceso de avance intensivo de los medios de distribución de mensajes y un nuevo clima cultural que ha llegado a constituir una “cultura de la memoria” (Huysen, 2000), “obsesión conmemorativa” (Traverso, 2007) o “memoria sobreabundante y saturada” (Maier, 1993; Robin, 2003); este proceso en desarrollo, paradójicamente coexiste y se refuerza con una progresiva “valoración de lo efímero, el ritmo rápido, la fragilidad y transitoriedad de los hechos de la vida” (Jelin, 2005: 227), que en parte parecería constituirse en “una respuesta o reacción al cambio rápido y a una vida sin anclajes o raíces” (Jelin, Op.cit.), en tanto la memoria como mecanismo cultural, permite fortalecer o construir sentimientos y sentidos de autovaloración, pertenencia a grupos o comunidades y dotar de mayor confianza.

Pero también los estudios y reflexiones acerca de la/s memoria/s del pasado reciente, cobraron especial relevancia, se tornaron necesarios y cruciales, en aquellos países de América Latina (Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Brasil), que a lo largo de la década de '70 y '80 vivieron dictaduras cívico-militares y luego mudaron hacia gobiernos democráticos, clausurando un periodo signado por el poder arbitrario, la violación sistemática de los derechos humanos, la muerte y desaparición de personas, la apropiación indebida de niños nacidos en cautiverio, etcétera.

En este caso, considerando nuestro objeto de investigación, nos interesa profundizar y adoptar un enfoque que sin desconocer la problematicidad en cuestión y el debate suscitado, postule la necesaria e intrincada relación entre historia y memoria/s (Vezzetti, 2002)⁷⁴, tomando distancia de aquellos planteos que prefieren separar dilemáticamente o no confundir ambos aspectos como si fuesen algo completamente opuesto, antagónico e incompatible (Nora, 1984; Yerushalmi, 2002; Rioux y Sirinelli, 1997; Halbwachs, 1998; entre otros). Si bien es preciso reconocer también que desde tiempos antiguos, la relación entre historia y memoria/s, ha estado siempre presente y ha ido mutando progresivamente; el propio Jacques Le Goff, en un trabajo pionero en la discusión, afirmará que “incluso con los más grandes filósofos griegos nunca se logró la conciliación de la memoria y la historia” (Le Goff, 1977:65).

En este sentido y a fin de explicitar la posición asumida, recuperamos de la perspectiva hermenéutica aportada por Paul Ricoeur, el planteo que sostiene la relación “indecisa” y dialéctica entre historia y memoria/s; puesto que ambas constituyen modalidades esenciales de afirmación de la conciencia histórica y sus narraciones no son una mimesis real del espacio y el tiempo, porque referencian “objetos ausentes” (Ricoeur, 2000).

⁷² Con excepción de los trabajos precursores de Maurice Halbwachs entre 1925-1950, y su proposición de una “sociología de la memoria”.

⁷³ Destacamos en este caso, dos grandes líneas de trabajo: por una parte, la historia y la historiografía cultural francesa en el campo de las mentalidades, heredera de la tradición de los *Annales* y por otra, la reciente historiografía anglosajona, vinculada a los debates del “giro lingüístico”, asociada a un nuevo giro hacia la “experiencia” y centrada en la memoria intelectual y afectiva como fuente para entender el pasado.

⁷⁴ Las principales discusiones y análisis en la materia, provienen de diferentes disciplinas y campos, en especial de la denominada “historia cultural”, resultante de los acercamientos entre la historia y la antropología. Un trabajo pionero que es preciso reconocer es el de Jacques Le Goff: *Historia y Memoria* (Op.cit.), que constituye un ensayo de metodología histórica que se destaca por su claridad y rigor.

Recordemos que el propio Paul Ricoeur, al tratar el problema de la memoria desde un enfoque fenomenológico y a partir de recuperar el pensamiento clásico griego, aborda el desdoblamiento implicado en dicho problema; es decir, entre la estática del recuerdo, como imagen presente de algo ausente ocurrido con anterioridad y su dinámica consistente en el recordar. Para ello, insiste en la importancia de distinguir entre *mnéme* (traducido como pathos y afección; en sus propios términos: “simple presencia de un recuerdo en la mente al evocarlo espontáneamente”) y *anamnesis* (reminiscencia, rememoración o evocación que busca el recuerdo del pasado; se asocia a la pregunta ¿cómo? y pone en movimiento un “poder buscar”). Con lo cual se establece una distinción complementaria entre “presencia del recuerdo” y “búsqueda del recuerdo” y la memoria, en consecuencia, queda definida “por la presencia de algo del pasado en la mente y por la búsqueda de dicha presencia; puede ser atribuida, por principio, a todas las personas gramaticales: yo, ella o él, nosotros, ellos, etcétera” (Ricoeur, Op. cit.: 737).⁷⁵

Según el propio autor, la memoria goza de cierto privilegio que la historia no posee: “la pequeña felicidad del reconocimiento: “¡Es ella! ¡Es él!”. ¡Qué recompensa, a pesar de los sinsabores de una memoria difícil, ardua! La historia no conoce esa pequeña felicidad y por eso tiene una problemática específica de la representación y sus complejas construcciones intentan ser reconstrucciones, con el afán de cumplir el pacto de verdad con el lector” (Ricoeur, Op. cit.: 741).

Por su parte el conocimiento histórico, aunque en este caso se prefiera hablar de operación historiográfica -tomando la denominación propuesta por Michel de Certeau-, encuentra en la escritura una de sus principales dificultades y se halla dividida en tres fases, que no son etapas sucesivas, sino niveles de lenguaje y problemáticas enmarañadas: fase documental en los archivos, fase explicativa/comprendida y la fase propiamente literaria o escrituraria; al cabo de la cual el tema de la representación alcanza su punto culmine de agudeza (Ricoeur, Op. cit.). En consecuencia, se torna evidente la complejidad que caracteriza el trabajo del historiador, así como también su propia inserción social y la ruptura que impone la escritura respecto al vínculo con el pasado.

Así para Paul Ricoeur, historia y memoria/s se imbrican inseparablemente en un diálogo fructífero permanente en la representación del pasado. El problema se plantea cuando reconoce que la experiencia temporal y la operación narrativa, al estar necesariamente atravesadas por la memoria, no mantienen una relación directa, lo cual lo conduce a incorporar las cuestiones inherentes al olvido. Memoria/s y olvido se requieren e involucran recíprocamente, en tanto mediaciones por medio de las cuales se relaciona la narración con la experiencia temporal. Así, según el análisis ofrecido por Rosa Belvedresi (2006), “el aspecto constructivo de la memoria indica su carácter activo, al involucrar una selección y una particular reagrupación de los elementos del recuerdo. De modo que *hacer* memoria, en la medida en que supone un tal recorte, otorga al olvido un papel más importante que el de ser una mera contracara de la memoria, más bien podría decirse que el olvido es una condición de la memoria: ‘el olvido puede estar tan estrechamente unido a la memoria que puede considerarse como una de sus condiciones’” (Belvedresi, Op. cit.:201).⁷⁶

Concluye señalando que “a la memoria le queda la ventaja del reconocimiento del pasado como habiendo sido, aunque ya no lo es; a la historia le corresponde el poder de ampliar la mirada en el espacio y el tiempo, la fuerza de la crítica en el orden del testimonio, explicación y comprensión, el dominio retórico del texto y, más que nada, el ejercicio de la equidad respecto de las reivindicaciones de los distintos bandos de memorias heridas y a veces ciegas a la desgracia de los demás. Entre el voto de fidelidad de la memoria y el pacto de verdad en historia, el orden de prioridad es imposible de decidir. El único habilitado para ello es el lector, y en el lector, el ciudadano” (Ricoeur, Op. cit.: 747).

⁷⁵ Con esta afirmación el propio Ricoeur toma postura respecto a la noción de “*memoria colectiva*”, postulada por Maurice Halbwachs, quien llega a afirmar incluso que la memoria individual no sería sino un retoño, un enclave, de la memoria colectiva.

⁷⁶ No haremos en este caso, por cuestiones de extensión, un desarrollo mayor acerca de la problemática del *olvido* y el *perdón* -como horizonte común de la memoria, la historia y el olvido- y la problemática del *exceso de olvido*, el *exceso de memoria*, así como también del *abuso del olvido* y el *abuso de la memoria*, analizadas y a las cuales Ricoeur, otorga también un lugar destacado en sus reflexiones.

Asimismo el trabajo de Dominick La Capra constituye, un diálogo fluido y entre historia y teoría crítica que permite pensar la historia como un fenómeno analítico y dinámico. La historia, según esta perspectiva, está siempre en tránsito, sus definiciones y fronteras jamás son determinadas completamente ni adquieren una identidad indiscutible. La concepción de transitoriedad, implica en este caso, la necesidad de repensar objetivos y presupuestos, incluyendo el significado de la temporalidad como rasgo estructural de la historicidad, para reflexionar acerca de la relación entre el presente y el pasado vinculado a posibles futuros. A partir de un análisis en profundidad, recuperamos por una parte la idea de “repensar la historia de manera continua, en tanto la historicidad determina un tránsito permanente no sólo de la historia sino de los esfuerzos historiográficos por dar cuenta de ella” (Ibarra, 2007: 30) y por otra, de que “los propios historiadores (busquen replantearse las perspectivas anacrónicas o a-históricas de la historia tradicional y oficial” (Ibarra, Op. cit.: 32). Así como también la convicción de que es necesario superar una mirada de la historia y el trabajo histórico, como repositorio de ilustraciones, contingencias, ejemplos y aún de signos y significados, para sumir finalmente, una historia problema; es decir una historia como crítica que obliga a un permanente replanteamiento de sí misma (Ibarra, Op. cit.).

A partir de una recuperación, retorno y revisión del tema de la experiencia como objeto de estudio, íntimamente relacionado al problema de la identidad -cuestiones desdeñadas por los historiadores y asociadas generalmente, a otras especialidades del campo social-, Dominick La Capra retoma el tema de la memoria y plantea que lo que entendemos por experiencia es, en realidad, “memoria de la experiencia” (La Capra, 2004:77). En consecuencia, según su perspectiva, “dado que la memoria es parte importante de la experiencia, el problema de la relación entre historia y memoria es una versión abreviada del problema de la relación entre historia y experiencia” (La Capra, Op. cit.:67).

La Capra en este trabajo, postula además, que la relación entre historia y memoria es una relación compleja y afirma que ambos conceptos no constituyen una oposición binaria, ni tampoco se diluyen entre sí. Uno de sus principales argumentos al respecto, según el análisis ofrecido por Ibarra (Op. cit.:36), es que “la historiografía cuando trata con la memoria (y toca problemas de olvido, represión y evasión), cae en la esfera pública y en consecuencia, no tiene una naturaleza puramente profesional o técnica. El historiador debe ser consciente de ello y en el mejor de los casos, lo que la historiografía puede hacer en esas circunstancias, es “contribuir en la esfera pública facilitando una memoria acertada y críticamente probada para que los grupos de la sociedad puedan internalizarla en la forma de un pasado común que recordar” (La Capra, Op. cit.: 67). La memoria, en tanto es parte de la experiencia de un grupo humano, “está ligada a la manera como ese grupo se relaciona con su pasado, en tanto éste influye sobre su presente y su futuro” (La Capra, Op. cit.: 67).

En consecuencia a lo planteado hasta aquí, cuando la historia no es concebida como mera crónica académica de los hechos del pasado, necesariamente debe “explorar los testimonios de la experiencia y la memoria como algo más que el mero acontecimiento y que tiene que ver con la autocomprensión de los sujetos sociales” (De Zan, 2008: 49).

Precisamente por ello, afirmará que “la historia siempre está en tránsito, aun cuando ciertos períodos, lugares o profesiones alcancen ocasionalmente una relativa estabilidad. Ése es justamente el sentido de la historicidad. Y las disciplinas que estudian la historia -tanto la historiografía profesional como las otras disciplinas científico-sociales humanistas o interpretativas que se ocupan de ella- también están, en grado variable, en tránsito, dado que sus autodefiniciones y fronteras jamás son fijadas ni adquieren una identidad indiscutible”(La Capra, Op. cit.: 15).

En un trabajo más reciente Dominick La Capra, vuelve sobre varios de estos planteos, para afirmar que “la memoria -junto a sus *lapsus* y trucos- plantea interrogantes a la historia pues apunta a problemas que siguen vigentes o que están investidos de valores o de emociones. Idealmente, la historia pone a prueba a la memoria y prepara el terreno para un intento más abarcador de elaborar un pasado que no se ha cerrado” (La Capra, 2009: 23). Asimismo destaca el papel central que cumplen los testimonios para la historia y los diferentes desafíos que le

plantean, en tanto, resultan ser más que una fuente fundamental y al poner en evidencia que “los historiadores u otros analistas se convierten en testigos secundarios, que allí hay una relación transferencial y que debe elaborarse una posición subjetiva adecuada respecto del testigo en su testimonio” (La Capra, Op. cit.: 25).⁷⁷ Dejando en claro, a su vez, que “así como la historia no puede confundirse con el testimonio, tampoco puede la acción confundirse o limitarse al testimonio. Para poder cambiar un estado de cosas de un modo deseable, la acción efectiva debe ir más allá del testimonio para adquirir formas más comprensivas de la práctica social y política” (La Capra, Op. cit.: 26).

Luego de examinar el modo en que se han ocupado algunos historiadores del problema de la memoria y su relación con la historia, Dominick La Capra observa que “la oposición binaria entre memoria e historia ocupa un lugar dominante en las discusiones recientes” (La Capra, Op. cit.: 30), al tiempo que sostiene que la memoria no es idéntica a la historia, pero tampoco es su opuesto, que la relación entre ambas puede variar a lo largo del tiempo y que precisamente el problema de la relación suele quedar simplificado cuando se considera una oposición estrecha entre ambas.

Una memoria críticamente informada, dirá, “resulta fundamental en el intento de determinar qué es en la historia lo que necesita preservarse en tradiciones vivientes, ya sea como algo a ser criticado y evitado o como algo a ser respetado y emulado. Es claro que la historia sirve para cuestionar y poner a prueba la memoria de una manera crítica y para especificar aquello que es empíricamente exacto en ella o tiene un estatus diferente pero posiblemente importante. [...] Aquí se puede plantear que la historia tiene al menos dos funciones: la adjudicación de exigencias de verdad y la transmisión de recuerdos puestos críticamente a prueba” (La Capra, Op. cit.: 34).

Para concluir afirmando que, según su perspectiva, la historia y la/s memoria/s “tienen una relación suplementaria que es la base para una interacción mutuamente cuestionadora o para un intercambio dialéctico que nunca alcanza la totalización o una clausura absoluta. La memoria es a la vez más y menos que la historia y viceversa. La historia puede no capturar nunca algunos elementos de la memoria: el sentimiento de una experiencia, la intensidad de la alegría o del sufrimiento, la cualidad de lo que sucede. Pero la historia comprende elementos que no se agotan con la memoria [...]. Lo que tal vez es más importante es que pone a prueba la memoria e idealmente lleva al surgimiento de una memoria más exacta y a una evaluación más clara de lo que es o no fáctico en la rememoración” (La Capra, Op. cit.: 34).

Postula a su vez, la necesidad de distinguir entre “memoria primaria”: que es la de una persona que ha pasado por acontecimientos, los recuerda de una determinada manera e implica casi invariablemente ciertos lapsus que se relacionan con formas de negación, represión, supresión y evasión; y “memoria secundaria”: que es resultado de un trabajo crítico con la memoria primaria, ya sea a cargo de la persona que pasó por las experiencias relevantes o por un analista, observador o testigo secundario. La elaboración de una memoria secundaria exacta y críticamente probada sobre la base de la memoria primaria y otras evidencias, es para Dominick La Capra, la tarea específica del historiador, que va más allá pero que por cierto incluye ser un escucha atento o un testigo secundario del testimonio de los testigos (La Capra, Op. cit.). La memoria secundaria es también, “lo que el historiador trata de impartir a los demás que no han pasado por las experiencias o acontecimientos en cuestión. Este procedimiento puede demandar una transmisión enmudecida o disminuida de la naturaleza traumática del acontecimiento pero no un revivir o un pasaje al acto completo. También requiere una interpretación y evaluación de lo que es más que fáctico en la memoria [...]. Así como la historia va más allá o, si no, queda corta respecto de la memoria, ésta mantiene una relación comparable con la historia. Deben existir aspectos de la memoria que no tienen lugar en la historia (La Capra, Op. cit.: 35 y 36).

El texto en cuestión concluye señalando que “elaborar el pasado en cualquier forma deseable habrá de ser un proceso (no un estado concretado) e implica una clausura no definitiva

⁷⁷ Para Dominick La Capra, la transferencia “implica la tendencia a quedar emocionalmente involucrado con el testigo y su testimonio, acompañada de una inclinación a pasar al acto una respuesta afectiva hacia ellos. Estas implicancias y respuestas varían con la posición subjetiva del testigo y del entrevistador, historiador o analista, así como con el trabajo realizado con estas posiciones subjetivas para reformularlas y transformarlas” (La Capra, Op. cit.: 25).

o una autopoiesis plena sino un intento recurrente y variable de relacionar un trabajo de la memoria exacto y crítico con las exigencias de la acción deseable en el presente” (La Capra, Op. cit.58).

Por su parte Joel Candau, en su pretensión por realizar una antropología de la memoria, se ocupa también de la relación entre historia y memoria. A partir del reconocimiento de la memoria como un fenómeno universal sin el cual los grupos humanos se perderían y vivirían sólo el presente -ya no habría contratos, fidelidades, promesas, etcétera- (Candau, 1996), este antropólogo, deja en claro que “no puede existir historia sin memorización”, puesto que el historiador se basa generalmente, en datos vinculados a la memoria. Sin embargo, precisa también que “la memoria no es la historia”. Desde su perspectiva, “ambas son representaciones del pasado, pero la segunda tiene como objetivo la exactitud de la representación en tanto que lo único que pretende la primera es ser verosímil. Si la historia apunta a aclarar lo mejor posible el pasado, la memoria busca, más bien, instaurarlo; instauración inmanente al acto de memorización. La historia busca revelar las formas del pasado, la memoria las modela, un poco como lo hace la tradición. La preocupación de la primera es poner orden, la segunda está atravesada por el desorden de la pasión, de las emociones y de los afectos. La historia puede legitimar, pero la memoria es fundacional. Cada vez que la historia se esfuerza por poner distancia respecto del pasado, la memoria intenta fusionarse con él” (Candau, Op. cit.:56).

La historia en muchos aspectos toma ciertos rasgos de la memoria, ya que “puede ser arbitraria, selectiva, plural, olvidadiza, falible, caprichosa, interpretativa de los hechos que se esfuerza por sacar a luz y comprender [...]; puede recomponer el pasado a partir de ‘pedazos elegidos, volverse una apuesta, ser objeto de luchas y servir a estrategias de determinados partidarios. Finalmente, la historia puede convertirse en un ‘objeto de memoria’ como la memoria puede convertirse en un objeto histórico” (Candau, Op. cit.:57).

Es decir, la memoria puede convertirse en un objeto histórico y la historia puede convertirse en un objeto de memoria. Esta relación entre historia y memoria, según el propio Candau, se ve dificultada por la triple connotación de la palabra historia: ciencia, contenido de un acontecimiento y una forma de conciencia colectiva; lo cual torna problemática su comprensión.

La memoria colectiva, según su planteo, es “el producto de un apilamiento de estratos de memoria muy diferentes; estas capas sedimentarias pueden sufrir cambios importantes si se producen temblores de memoria”. Puesto que los procesos por los que atraviesan los actos de recordar se hallan íntimamente ligados a la pretensión voluntaria de los grupos humanos en mantener y conformar sus identidades, “lo que observamos en cada ocasión no es el trabajo de una memoria sino la obra de memorias múltiples, a veces convergentes, con frecuencia divergentes e incluso antagónicas. Por consiguiente, la memoria colectiva no es unívoca” (Candau: Op. cit.: 62-63).

El olvido por su parte, está íntimamente asociado al acto de recordar y al hecho de producir memoria. Toda memorización y conmemoración, al ser selectiva, “es un olvido disfrazado de otras memorias” (Candau, Op. cit.: 87). La memoria no se opone al olvido, sino que interacciona y se implica con él. Finalmente, dado que salvaguardar todo lo pasado es absolutamente imposible, la memoria selecciona aquello que resulta importante o significativo para un individuo o un grupo social, de acuerdo con ciertos valores del presente, olvidando y dejando fuera ciertos determinados recuerdos.

En un trabajo más reciente en un nuevo abordaje antropológico de la memoria, este antropólogo vuelve sobre varios de estos planteos anteriores y los profundiza, algunos de los cuales nos interesa recuperar en este análisis acerca de la relación entre historia y memoria/s. A partir de una cita de Muxel, Joel Candau señala que “la memoria es el operador de la construcción de la identidad del sujeto” (2002: 14); especificando que no puede existir una identidad sin memoria, ni tampoco una memoria que no produzca identidad, tanto individual como colectiva.

Propone también una clasificación de las diferentes manifestaciones de la memoria, según la cual es posible diferenciar una “memoria de bajo nivel o protomemoria”, constituida por el saber y la experiencia inmediata, compartido por los miembros de un grupo y que resulta imperceptible. Una “memoria propiamente dicha o de alto nivel”, que es una memoria de recuerdo o de reconocimiento y que supone una convocatoria deliberada o una evocación involuntaria de recuerdos, saberes, creencias, sensaciones, etcétera. Y finalmente, una “metamemoria”, que por un lado es una representación que cada individuo hace de su propia memoria y por otro, lo que él dice sobre ella (Candau, Op.cit.).

En el caso de la memoria individual esta clasificación resulta aceptable, pero no sucede lo mismo al hablar de memoria colectiva ya que en ese caso solo es posible hablar de “memoria de alto nivel” y “metamemoria”, ya que es imposible hablar de una “protomemoria” que sea igual en todos los individuos. Esto le permite señalar que la expresión de memoria colectiva no puede ser tomada como una facultad, ya que la única facultad de memoria que puede certificarse es la individual y sólo puede hablarse de colectiva como representación. En consecuencia define a la memoria colectiva, como “una forma de metamemoria, es decir, un enunciado que los miembros de un grupo quieren producir acerca de una memoria supuestamente común a todos los miembros de ese grupo” (Candau, Op.cit.: 22). Así también considera necesario revisar la pertinencia de este concepto de acuerdo a las circunstancias y momentos, ya que junto a otras expresiones utilizadas como: identidad colectiva, identidad nacional, etcétera, pueden resultar “retóricas holistas”⁷⁸; entendidas como “totalizaciones a las que procedemos empleando términos, expresiones y figuras pendientes a designar conjuntos supuestos aproximadamente estables, durables y homogéneos; conjuntos que son conceptualizados como otra cosa que la simple suma de sus partes y que se supone que combinan elementos considerados, por naturaleza o convención, como isomorfos” (Candau, Op.cit.: 26).

La transmisión de las memorias según el análisis de Joel Candau, que siempre suponen una transmisión de recuerdos y también de olvidos, ha sido siempre una de las preocupaciones centrales de los grupos humanos en las diversas sociedades y épocas; conjuntamente con la voluntad de ‘dejar huellas’, a través de distintas formas de registro, que favorezcan una apropiación comunitaria de los signos transmitidos. Ahora bien, este proceso de transmisión no supone sólo la emisión de recuerdos sino también la recepción de los mensajes que conllevan esos recuerdos. Es decir, la recepción es una de las partes importantes en los procesos de transmisión de las memorias, ya que “el contexto y las modalidades de recepción condicionarán el resultado de la transmisión, que podrá ir de la continuidad pura y simple [...], hasta la ruptura, pasando [...] por la invención” (Candau, Op.cit.: 121). Llega incluso a afirmar que resulta imposible pensar en la construcción de las memorias, sus formas de registro y sus procesos de transmisión, sin considerar también la interacción que se produce entre sus emisores y sus receptores.

Habría que mencionar también la distinción y diferenciación que realiza este autor entre transmisión histórica y transmisión memorialista, considerando que ambas resultan ser representaciones del pasado que difieren entre sí según sea la concepción que se le otorga a ese pasado. Mientras que la transmisión histórica intenta poner un orden lineal y cronológico a ese pasado, la transmisión memorialista es una representación del pasado donde reinan las emociones, los sentimientos, las pasiones, etcétera. La historia, que para este autor “es la vida efectivamente vivida por grupos humanos, en evolución permanente, múltiple y desmultiplicada, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia” (Candau, Op.cit.: 127), trata de ser un relato universal de los procesos y acontecimientos del pasado que aspira a su vez a buscar sus causas y consecuencias, para lo cual toma en cuenta y considera algunos aportes realizados y producidos por las memorias. La transmisión memorialista, en cambio, parte de los recuerdos que se tienen acerca del pasado vivido; “afectiva y mágica, arraigada en lo concreto, en el gesto, la imagen y el objeto, la memoria se compone de detalles que la confrontan; se nutre de recuerdos vagos, enfrentados, [...], sensible a todas las formas de transmisión, pantallas, censura o proyecciones” (Candau, Op.cit.: 127).

⁷⁸ Pueden ser designados como “retóricas holistas” tanto un reagrupamiento de individuos, como también un reagrupamiento de representaciones, creencias y/o recuerdos y un reagrupamiento de características imaginarias o reales (Candau, Op.cit.).

La historia es selectiva y olvidadiza, ya que “el pasado no se vuelve inteligible sino a partir del momento en que el historiador efectúa una cierta selección alrededor de uno o varios centros de interés” (Candau, Op.cit.:128). En ocasiones la historia es producida por determinados grupos de interés, en muchos casos grupos de élite, quienes permiten y se ocupan de crear una identidad unificadora y organizada en torno a estos intereses. Más allá de estas diferencias señaladas, la transmisión histórica al igual que la transmisión memorialista, pretende ordenar el pasado y hablar de él, y así producir una determinada identidad en los diferentes grupos sociales.

Nos interesa recuperar también algunas de la reflexiones de Joel Candau sobre el valor social del olvido, que es un elemento muy importante de los recuerdos, pues además de ser a la vez objeto de temor y tentación (Candau, Op.cit.), suele predominar sobre los recuerdos. El olvido juega un papel importante dentro los grupos sociales, ya que puede llegar a ser, al igual que la memoria, organizador y cohesionador para sus miembros. En sus propios términos: “puede ser el éxito de una censura indispensable para la estabilidad y la coherencia de la representación que un individuo o que los miembros de un grupo se hacen de sí mismos” (Candau, Op.cit.:123). A partir de una cita de autoridad se ocupa de señalar que existe una utilización del olvido por parte de ciertos grupos sociales, como una forma de borrar de la memoria ciertos hechos, acontecimientos y procesos; “olvidar es una necesidad [...] para los grupos, para las sociedades que quieren vivir y no dejarse aplastar por esta masa formidable de hechos heredados” (Ibíd.). En especial en aquellos casos en que se trata de hechos, acontecimientos y procesos traumáticos, que además de definir el campo de lo memorable, pueden afectar la estabilidad o la integración de estos grupos sociales, aunque en ciertos casos también contribuyan a cohesionarlos y reforzarlos en su propia identidad.

En síntesis para Joel Candau, todo recuerdo puede ser manipulado o sus referentes pueden ser ambiguos. Los procesos y prácticas de rememoración de las tragedias pueden llegar a ser cohesionadoras y organizadoras de un grupo social y/o destructoras de sus identidades; en consecuencia, resulta necesario pensar y analizar la existencia de un intercambio o canje necesario, entre los recuerdos memorizados y los recuerdos olvidados.

El trabajo y las reflexiones sociológicas aportadas por Michael Pollak sobre los procesos de producción y circulación de memorias, silencios y olvidos, constituye otro referente sustantivo para el análisis y recorrido que aquí proponemos. A partir de recoger el legado de la tradición metodológica durkheimiana, los estudios de Maurice Halbwachs y su sociología de la memoria, este autor se ocupa de señalar la centralidad y fuerza que adquieren los diferentes puntos de referencia -los monumentos, el patrimonio arquitectónico y su estilo, los paisajes, las fechas y personajes históricos, las tradiciones y costumbres, entre otros-, que estructuran la memoria y la insertan en la memoria de la colectividad a la que pertenecemos, así como también las funciones positivas principales que ésta suele adquirir: definir aquello que es común a un grupo y lo que lo diferencia de los demás; fundamentar y reforzar los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales; reforzar la cohesión social, no mediante la coerción sino mediante la adhesión afectiva al grupo (Pollak, 2006).

Asimismo desde una perspectiva autodefinida como constructivista, realiza un reconocimiento explícito del carácter potencialmente problemático de una memoria colectiva y propone un abordaje prioritariamente centrado en el análisis de los procesos y actores que intervienen en el trabajo de constitución y formalización de las memorias. Ejemplifica y analiza también parte de los conflictos y disputas producidas en las últimas décadas entre “memorias en competencia”: entre aquellas “memorias subterráneas” de las culturas minoritarias y dominadas y la “memoria oficial” y dominante, identificada en la mayoría de los casos con la memoria nacional.

En relación a ello, analiza también la vivacidad que adquieren ciertos recuerdos individuales y grupales, durante decenas de años e incluso siglos, muchas veces opuestos a las memorias colectivas y que generalmente suelen ser transmitidos en el marco familiar, en asociaciones, en redes de sociabilidad afectiva y/o política. Estos recuerdos prohibidos, indecibles o vergonzosos, “son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidos por la sociedad en general” (Pollak, Op. cit.: 24).

Esto permite reconocer en los recuerdos la existencia de zonas de sombras, silencios, “no dichos” y afirmar también, que las fronteras entre esos silencios y “no-dichos”, el olvido definitivo y lo reprimido inconsciente, no son estancas, puesto que están en perpetuo desplazamiento (Pollak, Op. cit.). Según este análisis, el problema principal que se plantea a largo plazo para estas *memorias clandestinas e inaudibles* es, precisamente, el de preservar su transmisión intacta, “hasta el día en que puedan aprovechar una ocasión para invadir el espacio público y pasar de lo “no-dicho” a la contestación y la reivindicación” (Pollak, Op. cit.: 24).

A partir de estas consideraciones iniciales, Michael Pollak, se ocupa de definir que la memoria resulta ser una operación colectiva de los acontecimientos y de las interpretaciones del pasado que se quiere salvaguardar, que se integra en tentativas más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia y fronteras sociales entre colectividades de distintos tamaños. Esa referencia al pasado, siempre según esta perspectiva, serviría tanto para mantener la cohesión de los grupos y las instituciones que componen una sociedad, como también para definir su lugar respectivo, su complementariedad, pero también las oposiciones irreductibles (Pollak, Op. cit.). Dicho en sus propias palabras; “mantener la cohesión interna y defender las fronteras de aquello que un grupo tiene en común, [...]; he aquí las dos funciones esenciales de la memoria común. Eso significa proporcionar un marco de referencias y de puntos de referencia. Es, por lo tanto, absolutamente adecuado hablar, como hace Henri Rousso, de memoria encuadrada, un término más específico que memoria colectiva” (Pollak, Op. cit.: 25).

En este caso, prestamos especial atención a este concepto de “*memoria encuadrada*” o “*trabajo de encuadramiento*” propuesto, en especial porque resulta ser de enorme potencial heurístico para estudiar y analizar los procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de las memorias. Este trabajo de encuadramiento de la memoria, al tiempo que debe satisfacer ciertas exigencias de justificación, posee ciertos límites, ya que la memoria no puede ser construida arbitrariamente; se alimenta del material provisto por la historia que puede ser interpretado y combinado con un sinnúmero de referencias asociadas; a su vez está guiado no solamente por la preocupación de mantener y/o modificar las fronteras sociales y también, reinterpreta incesantemente el pasado en función de los combates del presente y del futuro, contenido por una exigencia de credibilidad que depende de la coherencia de los discursos sucesivos.

Ese trabajo de encuadramiento de la memoria tiene sus actores profesionalizados, “testigos autorizados” y/o “historiadores de la casa”, productores y/o relatores de discursos organizados en torno a acontecimientos y a grandes personajes, encargados de la producción y el control de la imagen y la historia institucional; rastros de ese trabajo de encuadramiento son también los objetos materiales, mediante los cuales la memoria es guardada y solidificada. Ese trabajo de encuadramiento implica una oposición fuerte entre lo “subjetivo” y lo “objetivo”, entre la reconstrucción de hechos y las reacciones y sentimientos personales. Por último, digamos que para Michael Pollak, el análisis del trabajo de encuadramiento, de sus agentes y sus rasgos materiales, resulta ser una clave para estudiar, desde arriba hacia abajo, cómo las memorias son construidas, deconstruidas y reconstruidas, más allá de que un procedimiento inverso que parta de las memorias individuales, ponga en evidencia los límites de ese trabajo de encuadramiento y, al mismo tiempo, revele un trabajo psicológico del individuo que tiende a controlar las heridas, las tensiones y contradicciones entre la imagen oficial del pasado y sus recuerdos personales (Pollak, Op. cit.).

Finalmente, según el propio Pollak, “toda organización política [...], vehiculiza su propio pasado y la imagen que forjó para sí misma. No puede cambiar de dirección ni de imagen abruptamente a no ser bajo el riesgo de tensiones difíciles de dominar, de escisiones, e incluso de su propia desaparición si los adherentes ya no pudieran reconocerse en la nueva imagen, en las nuevas interpretaciones de su pasado individual y en el de su organización. Lo que está en juego en la memoria es también el sentido de la identidad individual y del grupo” (Pollak, Op. cit.: 26).

También el historiador italiano Enzo Traverso, en un trabajo relativamente reciente, aborda las relaciones entre historia y memoria/s, a partir de cotejar ciertos hechos traumáticos

del pasado reciente en diferentes países -desde la Shoá hasta el terrorismo de estado argentino- y la forma en que éstos son resignificados e incorporados a la memoria colectiva. En este caso, la memoria es entendida como “aquellas representaciones colectivas del pasado tal como se forja en el presente que estructura las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección” (Traverso, 2007:69).

Según este planteo la distinción entre historia y memoria/s, no debe ser interpretada en un sentido radical u ontológico, pues ambas se originan a partir de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado. La historia es concebida como una puesta en relato, una escritura del pasado, según las modalidades y reglas del oficio, que en parte se nutre y a la vez se emancipa de la memoria, al punto de convertirla en temática y objeto de investigación. Por su parte la memoria, en tanto se apoya en la experiencia vivida, en los hechos y en las impresiones grabadas, es eminentemente subjetiva, cualitativa, singular, poca cuidadosa de las comparaciones, la contextualización, las generalizaciones y carece de necesidad de pruebas para quien la transporta. Precisamente por su carácter subjetivo, jamás está fijada; “se asemeja más bien a una cantera abierta, en transformación permanente” (Traverso, Op. cit.: 73); es una construcción y esta siempre “filtrada” por los conocimientos adquiridos posteriormente por la reflexión que sigue al acontecimiento o por otras experiencias que se superponen y que modifican los recuerdos. En síntesis, la memoria -individual o colectiva- es una visión del pasado siempre mediada por el presente (Traverso, Op. cit.).

Este autor expresamente sostiene que “un cortocircuito entre historia y memoria puede tener consecuencias perjudiciales sobre el trabajo histórico al transformar al historiador en un simple abogado de la memoria o hacerle perder de vista el contexto más general con el cual la memoria se vincula” (Traverso, Op. cit.: 74).

El trabajo histórico, según este mismo planteo, consiste en inscribir la singularidad de la experiencia vivida y rememorada en un contexto histórico global, para intentando esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica de conjunto; lo cual significa aprender de la memoria, pero también pasarla por el tamiz de una “verificación objetiva”⁷⁹, empírica, documental y fáctica, señalando incluso sus contradicciones y sus trampas (Traverso, Op. cit.). A lo cual agrega, además, la idea de que “el historiador no trabaja encerrado en la clásica torre de marfil, al abrigo del mundanal ruido y tampoco vive en una cámara refrigerada, al abrigo de las pasiones del mundo. Sufre los condicionamientos de un contexto social, cultural y nacional; no escapa a las influencias de sus recuerdos personales ni a un saber heredado –condicionamientos e influencias de los cuales puede intentar liberarse a través de un esfuerzo de distanciamiento crítico, pero nunca a partir de la negación-. Desde esta perspectiva, su tarea no consiste en tratar de suprimir la memoria -personal, individual y colectiva-, sino en inscribirla en un conjunto histórico más vasto. Por eso, en el trabajo del historiador hay, sin duda, una parte de transferencia que orienta la elección, la aproximación, el tratamiento de su objeto de investigación y de lo cual el investigador debe ser consciente” (Traverso, Op. cit.: 77).

A su vez, historia y memoria refieren a temporalidades diferentes que, según el planteo analizado, “se entrecrocán constantemente sin llegar a identificarse”. En el caso de la memoria, se señala que “es portadora de una temporalidad cualitativa que tiende a poner en cuestión el *continuum* de la historia” [...]. La memoria, por su parte, tiende a atravesar varias etapas” (Traverso, Op. cit.: 81).

El trabajo concluye planteando la posibilidad de reconocer, al igual que otros autores, la existencia de “memorias oficiales”, mantenidas por las instituciones e incluso por los estados y “memorias subterráneas, ocultas o prohibidas”, cuya visibilidad y reconocimiento dependen también de la fuerza de sus “portadores”; en consecuencia es posible hablar de “memorias fuertes” y “memorias débiles”. Asimismo, como historia y memoria “no están separadas por barreras infranqueables, sino que actúan en forma permanente, inevitablemente se deriva una relación privilegiada entre memorias ‘fuertes’ y la escritura de la historia. Cuanto más fuerte es la memoria

⁷⁹ La comilla es propia.

-en términos de reconocimiento público e institucional-, el pasado del cual esta es un vector se torna más susceptible de ser explorado y transformado en historia. Esta memoria produce una necesidad de reflexión, análisis y reconocimiento, y es por esto que los historiadores profesionales pueden aportar una respuesta a ello. Evidentemente, no se trata de establecer una relación mecánica de causa-efecto entre la fuerza de una memoria de grupo y la amplitud de la historización del pasado; pero aunque esta relación no sea directa, porque se define en el seno de contextos diferentes y está sujeta a múltiples mediaciones, sería absurdo negarla” (Traverso, Op. cit.: 88).

Como última cuestión a destacar, Enzo Traverso plantea que el centro de la relación entre historia y memoria está en el “lazo que ambas poseen con la noción de verdad y justicia” (Traverso, Op. cit.: 89). Para ello, recurre a la contribución realizada por Carlo Ginzburg (1997), señalando al igual que éste último, que el historiador “no debe erigirse en juez, no puede emitir sentencias; su verdad -el resultado de su investigación- no tiene un carácter normativo, sino que sigue siendo parcial y provisoria, jamás definitiva. [...] El historiador y el juez, sin embargo, comparte un mismo fin: la investigación de la verdad, y esta búsqueda de verdad necesita pruebas. [...] La verdad de la justicia es normativa, definitiva y obligatoria. Comparada con la verdad judicial, la del historiador no es solamente provisoria y precaria, sino que es también más problemática. Resultado de una operación intelectual, la historia es analítica y reflexiva, trata de mostrar las estructuras subyacentes a los acontecimientos, las relaciones sociales en las cuales están implicados los hombres y las motivaciones de sus actos. En resumen, es otra verdad. No se limita a restablecer los hechos sino que trata de contextualizarlos, de explicarlos formulando hipótesis e investigando causas (bien que en un sentido no determinista)” (Traverso, Op. cit.: 90-91).

Finalmente se postula que no se trata de identificar justicia y memoria, sin embargo y frecuentemente afirma Traverso: “hacer justicia significa también rendir justicia a la memoria”; en consecuencia, es la justicia es un momento importante en la elaboración de la memoria y en la formación de una conciencia histórica colectiva. Es decir, “la imbricación de la historia, la memoria y la justicia está en el centro de la vida colectiva. El historiador puede operar las distinciones necesarias, pero no puede negar esta imbricación; debe asumirla, con las contradicciones que de allí se derivan. En la intersección entre la historia y la memoria, está la política” (Traverso, Op. cit.: 92-93).

En el ámbito local, reconocemos también una serie de líneas de exploración e indagación que han tomado parte de estos legados y los han adaptado y profundizado, a partir de un compromiso sostenido y militante en torno al estudio y análisis de la problemática de la/s memoria/s del pasado reciente de Argentina y América Latina. Las producciones resultantes se constituyen en la actualidad, en fuentes de consultas imprescindibles para prácticamente la mayoría de los interesados en estas temáticas.⁸⁰

En este caso interesa, en primer lugar, recuperar parte de la producción de Elizabeth Jelin⁸¹, que además de resultar pionera en el campo, ofrece una perspectiva sumamente valiosa para el trabajo investigativo.⁸² Este trabajo de gran difusión y tratamiento en el escenario local, dedica todo un capítulo al abordaje y tratamiento de las relaciones entre la historia y la/s memoria/s⁸³, dejando en claro que no hay una manera única de hacerlo, ya que existen múltiples

⁸⁰ En este sentido resulta meritorio destacar el trabajo que desde hace varios años viene desarrollando el Núcleo de Estudios sobre Memoria, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), <http://memoria.ides.org.ar> y la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente (RIEHR), <http://www.riehr.com.ar/index.php>; entre otras organizaciones sociales y académicas dedicadas a estas temáticas.

⁸¹ Entre sus obras más recientes cabe mencionar: *Los trabajos de la memoria* (2002); *Pan y afectos: la transformación de las familias* (2010); *Fotografía e identidad: captura por la cámara, devolución por la memoria* (con Ludmila Da Silva Catela y Mariana Giordano, 2010); *Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva* (con Sergio Caggiano y Laura Mombello, 2011); *El cuidado infantil y el género del bienestar*

Entre las familias, el estado y el mercado (con Valeria Esquivel y Eleonor Faur, 2011); entre otros.

⁸² Partiendo de un explícito reconocimiento de que el “campo de la/s memoria/s es un campo de conflictos”, esta perspectiva, explora distintas perspectivas y múltiples puntos de entrada al tema, desde una modesta posición cuyo objetivo central no es ofrecer un texto “definitivo” o “definitorio” sobre este campo de estudio y reflexión, sino más bien “problematizar, abrir preguntas y reflexiones que impulsen más trabajos, más diálogos, más avances” (Jelin, 2002: 3).

⁸³ Todo el segundo capítulo de esta obra, está dedicado íntegramente al abordaje y tratamiento de los procesos de construcción y disputas sociales acerca de la/s memoria/s, su legitimidad social y su pretensión de «verdad»; lo cual conlleva referirse a recuerdos y

niveles, tipos y maneras de pensar estas posibles relaciones: “en primer lugar, la memoria como recurso para la investigación, en el proceso de obtener y construir “datos” sobre el pasado; en segundo lugar, el papel que la investigación histórica puede tener para “corregir” memorias equivocadas o falsas; finalmente, la memoria como objeto de estudio o de investigación” (Jelin, 2002: 63).

Según este planteo y en coincidencia con referencias anteriores, la memoria no es idéntica a la historia. Sin embargo, “la memoria es una fuente crucial para la historia aun (y especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas a la investigación. En este sentido, la memoria funciona como estímulo en la elaboración de la agenda de la investigación histórica. Por su parte, la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias, y esto ayuda en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas” (Jelin, Op. cit.: 75). En definitiva, “ni la historia se diluye en la memoria -como afirman las posturas idealistas, subjetivistas y constructivistas extremas- ni la memoria debe ser descartada como dato por su volatilidad o falta de «objetividad». En la tensión entre una y otra es donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión” (Jelin, Op. cit.: 78).

En el marco de nuestra indagación, de gran potencial heurístico resulta ser también la noción de “*emprendedores de la memoria*” propuesto por esta autora, para referirse a aquellos actores o grupos sociales que realizan acciones estratégicas tendientes a desarrollar e instalar en la esfera pública políticas activas de construcción de ciertos sentidos acerca del pasado; es decir “pretenden el reconocimiento social y legitimidad política de una (su) versión narrativa del pasado. Y también se ocupan y preocupan por mantener visible y activa la atención social y política sobre su emprendimiento” (Jelin, 2002:49). En dicho accionar, a su vez, está implícito el uso político y público de la memoria.

También la vasta producción de Ludmila Da Silva Catela⁸⁴, en ciertas ocasiones realizada de manera conjunta con Elizabeth Jelin, constituye otra referencia sustantiva en la temática. Digamos resumidamente que para esta autora, en coincidencia varios de los planteamientos anteriores, “la división historia-memoria no es sólo una arbitrariedad analítica, un ejercicio de método, sino una diferencia mundos de representaciones y de prácticas relativos a los modos como se operan las relaciones entre el pasado y el presente” (Da Silva Catela, 2002:205). Recuperando parte de las clásicas referencias aportadas por Maurice Halbwachs y Pierre Nora, plantea que la memoria es viva y está asociada a los grupos e individuos que la portan, la defienden y la transmiten; la historia en cambio, distante en el tiempo de los grupos e individuos, es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. En consecuencia, propone considerar siempre la “variable tensión entre la historia y la memoria” (Da Silva Catela, Op. cit.).

Por último y finalizando esta parte de nuestro análisis, también Hugo Vezzetti se ocupa de explorar los alcances de la relación entre historia y memoria/s, a partir de “situar a la memoria en un espacio de problemas, que se abren en la medida en que no se trata sólo de la recuperación testimonial ni de las reconstrucciones fijadas del pasado sino de una dimensión abierta a una práctica de la inteligencia. Y en ese punto la memoria y la historia, como disciplina de

olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, saberes y emociones, huecos y fracturas y supone, a su vez, abordar y problematizar también tres ejes centrales: el *sujeto* que rememora y olvida, los *contenidos* de la memoria (qué se recuerda y qué se olvida) y, finalmente, el *cómo* y el *cuándo* se rememora y olvida. En consecuencia, la/s memoria/s -cuyo análisis incluye inexorablemente al “olvido” y al “silencio”, así como también sus posibles “usos” y “abusos”, en tanto procesos y dispositivos subjetivos-colectivos, activados desde el presente y en función de expectativas futuras, implican selección, interpretación, transmisión, producción y conservación de sentido/s del pasado, pero constituyen también una práctica y una disputa política de actores y grupos que pugnan en torno a una singular construcción social narrativa e intersubjetiva acerca de ese pasado, que busca materializarse en diversos productos culturales que son concebidos o se convierten en “vehículos de la memoria” y también se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que re-presentar el pasado, lo incorporan performativamente (Jelin, Op. cit.: 37). El texto en cuestión dedica apartados específicos para el abordaje y tratamiento de cada uno de estos aspectos, mencionados sucintamente (Jelin, Op. cit.: 26 – 33 y 58 – 62).

⁸⁴ Entre sus trabajos más reconocidos cabe mencionar: *Fotografía e identidad: captura por la cámara, devolución por la memoria* (con Elizabeth Jelin y Mariana Giordano, 2010); *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Michael Pollak (2006); *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad* (con Elizabeth Jelin, 2002); *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de familiares de desaparecidos* (2001); *Situação limite e memoria. A reconstrução do mundo dos familiares de desaparecidos de Argentina* (2001); entre otros.

conocimiento, establecen una relación necesaria e intrincada” (Vezzetti, 2002: 34). Sin embargo, también es este caso se plantea una diferenciación según la cual el conocimiento histórico apunta a la complejidad de perspectivas y a una construcción interminable de significados del pasado, mientras la memoria, en cambio, simplifica y tiende a ver los acontecimientos desde una perspectiva única que rechaza la ambigüedad e incluso los reduce a arquetipos fijados. Así también, en relación a la temporalidad, la conciencia histórica admite la historicidad de los acontecimientos, su carácter pasado y la memoria por su parte, tiende a situarlos fuera del tiempo, en un presente continuado, en relación a una verdad esencial que no pasa (Vezzetti, Op. cit.).

También en este caso se prefiere hablar de “memoria colectiva”, destacando estos rasgos como característicos y propios: una práctica social que requiere de materiales, instrumentos y soportes. Su forma y sustancia no residen en formaciones mentales y dependen de marcos materiales, de artefactos públicos; un trabajo, en tanto depende de una producción multiforme que requiere de actores, iniciativas y esfuerzos, tiempos y recursos, entre otras (Vezzetti, Op. cit.). En tal sentido, esa práctica, ese trabajo y ese espacio de la memoria social, es “un campo de luchas en el que actores reconocidos (o que pugnan por serlo) buscan producir e imponer ciertas visiones en una formación que incluye más ampliamente una representación del presente [...]. Es decir, la memoria necesariamente se constituye en arena de una lucha en la que entran en conflicto narraciones que compiten por los sentidos del pasado, pero que siempre dicen mucho más sobre las posiciones y las apuestas en el presente” (Vezzetti, Op. cit.:193).

Por otra parte, interesa reconocer que la relación entre historia y antropología ha sido también una relación problemática, que osciló entre la desconfianza, oposición y enfrentamiento, propuesto por algunos partidarios y defensores de posicionamientos clásicos que las consideraron separables y antagónicas; al ser la antropología concebida como el estudio de los «pueblos sin historia». Si no hay historia, no puede haber memoria histórica, ya que el presente es una permanente repetición y reproducción del pasado (Jelin, Op. cit.). En cambio otros planteos fueron promotores de un acercamiento, articulación, alianza o diálogo fructífero y necesario, a partir de un expreso reconocimiento de la potencialidad de esta convergencia interdisciplinaria para el estudio del campo social y siendo la vez capaces de cruzar las fronteras y unir las barreras rígidas que las pretenden separar. Dicho en términos más simples: “la relación entre la antropología y la historia ha sido accidentada y contradictoria; su alianza, apasionada y productiva” (Dube, 2007: 299).

Esta segunda posición, fue asumida tanto por historiadores como Bloch (1924; 1990) y Febvre (1971), Braudel (1980), Le Goff (1980; 1983; 1988), Burke (1987; 1993; 1999), Thompson (1994) y Le Goff y Truong (2005), entre otros; como también por parte de antropólogos como Evans-Pritchard (1957), Gluckman (1963), Balandier (1963), Mauss (1979), Lévi-Strauss (1982), Comaroff y Comaroff (1992), Wolf (1993), Trouillot (1995) y Rockwell (2009), entre otros.⁸⁵ Para ilustrar esta posición basta con mencionar el planteo de los antropólogos Jean y Jhon Comaroff, quienes al proponer una “antropología genuinamente historizada”, señalan: “afirmar que la antropología debe ser ‘más’ histórica, que la historia deber ser ‘más’ antropológica puede tener buenas intenciones; pero [...] la afirmación permanece vacía sin más especificaciones teóricas. No debe haber una ‘relación’ entre la historia y la antropología, porque, para comenzar no debería haber una división entre ellas. Una teoría de la sociedad que no es al mismo tiempo una teoría de la historia, o viceversa, es difícilmente una teoría” (Comaroff y Comaroff, Op. cit.: 7).

Desde que estos historiadores y antropólogos fueron replanteando teorías, métodos y perspectivas, comenzaron a leerse los materiales de archivos a través de filtros antropológicos y el trabajo de campo se vinculó a los procesos históricos, abriendo significativamente el debate a cuestiones inherentes a la naturaleza de los archivos y el trabajo de campo. Así las agendas antropológicas fueron uniéndose con descripciones y análisis históricos y las sensibilidades históricas dieron forma a exploraciones etnográficas, produciéndose narrativas híbridas que permitieron que lo ajeno pareciera familiar, explorar en lo familiar como en lo ajeno, poniendo en

⁸⁵ Si bien es preciso reconocer que este planteo había estado presente, con anterioridad, en las reflexiones de ciertos estudiosos del campo social, como es el caso de Franz Boas, quien insiste en la utilidad del “método histórico” para el estudio de las culturas.

cuestión incluso las nociones de extrañeza y familiaridad en relación con los mundos históricos y contemporáneos (Dube, Op.cit.).

Aunque preciso reconocer también que historia y antropología no son iguales, si bien se asemejan y como afirmamos antes, en ciertas ocasiones se entrecruzan y complementan. Tal vez la mayor diferencia viene dada según ciertos planteos por lo que definen como más característico de la antropología: la experiencia de la palabra directa, la convivencia con los actores sociales, el estar allí (Moncó, 2000). Según el planteo de Ignacio Fernández De Mata, al analizar los diálogos, encuentros y mixturas entre estas disciplinas, entiende que en reiteradas ocasiones se ha querido ver a “la antropología como un instrumento de estudio del presente, de lo sincrónico, dejando la perspectiva diacrónica para la historia. También la historia ha querido ser definida sobre la única base de interpretación del documento histórico, definición limitante y contreñidora de la capacidad de análisis de una época y de los hombres que la vivieron. Tan innegable es su mutua influencia que, podemos decir, el surgimiento de los nuevos enfoques de la historia deben mucho a su antropologización investigativa. Igualmente la ampliación del campo de estudio de la antropología -cuando se desetiqueta del exotismo de su especialización tradicional- se debe en no poca medida a la incorporación del documento, el acontecimiento, cuando no a sumirse directamente en el estudio del pasado desde sus propias categorías disciplinarias” (Fernández De Mata, 2003:22-23).

Tanto la historia como la antropología, “someten a lo ajeno a un minucioso estudio que explique su propia diferencia, su extrañamiento e inclusive la oportunidad, azar o contingencia que le es peculiar. En este sentido la otredad se manifiesta tanto en la palabra hablada como en la escrita, es decir, antropólogo e historiador se sienten interpelados por textos (etnográficos en el primer caso o históricos en el segundo) que deben ser desvelados en su sentido e intencionalidad [...]; los textos son algo vivo en tanto en cuanto se puede penetrar en ellos y observar cómo revelan significado, intención, valor y generalidad. Los textos informan, y hay que leerlos para entresacar los datos que ofrecen. Pero los textos también hablan y hay que saber escucharlos, preguntarlos y desmenuzarlos” (Moncó, Op. cit.: 174-175).

En nuestro caso, ponderamos también la potencialidad y productividad resultante del acercamiento, diálogo y confluencia de estos campos disciplinares, en tanto configuraciones y modalidades de conocimientos necesarios para diseñar y sostener novedosos y significativos recorridos investigativos.

Optamos por trabajar desde una “antropología histórica” (Comaroff y Comaroff, Op. cit.; Carbonell, 1993; Rockwell, Op. cit.), “etnografía histórica” (Lorandi, 2004; 2011) o “historia etnográfica” (Trouillot, Op. cit.; Hernández Yasnó, 2008), considerando la necesaria relación entre la historia y la antropología -más específicamente, la enografía como perspectiva y experiencia-, para la comprensión de la historicidad de los macroprocesos globales y las microprácticas; lo cual nos distancia tanto de una concepción esencialista y petrificada de los procesos históricos como también de una narrativa clásica de carácter historicista.

La lectura de estos trabajos y propuestas, resulta sugerente para construir nuevas aproximaciones y maneras de estudiar los procesos y las dinámicas educativas, enfatizando el carácter heterogéneo, cambiante y construido de las relaciones y prácticas cotidianas y de las múltiples culturas institucionales; aún cuando es preciso reconocer también que en el campo educativo aún son escasos los estudios histórico-antropológicos (Rockwell, Op. cit.).⁸⁶

Trabajar desde esta perspectiva y “disciplina relacionante”, supone un proceso de encuentro de voces y discursos, reconstrucción crítica de narrativas, escrituras vivas y trabajo cuidadoso en archivos que son lugares de enunciación, evidencia material de procesos sociales, pero también lugares de encuentro con el pasado; el historiador etnográfico reconstruye desde ellos el pasado, en sus detalles, órdenes de significados que han sido ocultos y silenciados en los discursos, tanto del poder, de los especialistas como de la historiografía tradicional y de otros actores locales. Este trabajo arqueológico de descripción, análisis e interpretación, supone o

⁸⁶ Un detalle de los principales autores y trabajos en América Latina, puede consultarse en Rockwell (Op. cit. 149-150).

implica: identificar las lógicas internas a las acciones de los actores de los hechos históricos; mostrar, mediante una cuidadosa descripción, los procesos y movimientos, estrategias y tácticas -en el sentido de De Certeau-; descubrir y construir significados, contraponer y descubrir los borramientos, silenciamientos y ambigüedades en los discursos mismos, a partir de la yuxtaposición de las escrituras de las distintas voces como de los documentos de archivos; explicitar los discursos de los actantes que tenían el poder de la escritura por lo tanto de la memoria y el poder de la interpretación y del silenciamiento; potenciar o empoderar a las comunidades para repensarse desde la propia historicidad; entre otros aspectos destacables (Hernández Yasnó, Op. cit.).⁸⁷ Para lo cual se vale de una estrategia metodológica de investigación participación que se diferencia del típico “locus” de enunciación “donde trabaja un sólo etnógrafo creando un discurso en la mayoría de las veces solipsista, otras veces viendo los hechos y los sujetos de manera autocontenida o no contenida, exotizada o no exotizada, demarcada en un contexto de situación sin relación con otros contextos más amplios y con la participación de las demás voces en lo que tentativamente podríamos llamar un diálogo de saberes” (Hernández Yasnó, Op. cit.:6) y que da lugar, propone y construye un trabajo de indagación crítica, a partir de una polifonía de voces y fuentes.

Las temáticas vinculadas a la última dictadura cívico-militar y su accionar en el campo social y específicamente en el educativo, no han tenido aún un tratamiento amplio y en profundidad, por parte de este tipo de planteos y enfoques de indagación, resultante de una relación concurrente entre la etnografía y la historia. Lo más característico han sido los estudios provenientes de diversos ámbitos académicos y disciplinares, el periodismo de investigación, la literatura testimonial y los denominados estudios sobre la memoria, que permearon bastante los abordajes y tratamientos sobre la dictadura cívico-militar.⁸⁸ Sin bien es posible reconocer que en los últimos tiempos, el panorama se ha venido ampliando y diversificando, al ir incorporándose nuevas líneas de investigación y renovadas perspectivas que indagan sobre problemáticas aún insuficientemente exploradas: apuntando a complejizar las miradas dominantes sobre el período, incluyendo el estudio de nuevos sujetos y/o de espacios locales o regionales, introduciendo interesantes matices al cuadro más general y conocido de ejercicio del terror estatal, abordando problemáticas como el consenso social y político y las complicidades con el régimen, entre otros. Para lo cual se han comenzado a combinar la investigación empírica con otro tipo de fuentes de diverso tipo y procedencia, instalando la relevancia y significatividad de multiplicar las “voces” y las fuentes para el estudio del período (Águila, 2008); lo cual permite proyectar para los próximos años, un amplio y enriquecedor porvenir investigativo en la materia.

⁸⁷ Para un mayor desarrollo, comprensión y ejemplificación de cada uno de estos rasgos característicos, puede consultarse el trabajo de Adriana Hernández Yasnó (Op. cit.), en quien nos referenciamos.

⁸⁸ Gabriela Águila (Op. cit.), plantea un interesante balance -en quien en parte nos referenciamos para trazar sucintamente este panorama- de las producciones y múltiples abordajes, que incluye la difusión y rememoración de lo sucedido durante los años del terror de estado por parte de organismos de derechos humanos, el periodismo de investigación, la amplia literatura de memorias y un conjunto de estudios provenientes de diversos ámbitos académicos y disciplinares. Analiza, además, los problemas y debates emergidos en consecuencia, así como también los énfasis, las ausencias y deudas pendientes.

10. BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli**, Elena (2010): *“Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales”*. Rosario, Laborde Editor.
- Águila**, Gabriela (2008): *“Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en Dictadura”*. Rosario, Homo Sapiens.
- Aguilera de Prat**, Cesareo (1985): *“Gramsci y la vía nacional al socialismo”*, Madrid, Ediciones Akal.
- Báez Molinas**, Stella Mary (2004): *“Historia de la Universidad Nacional de Misiones (1973 – 2004)”*. Imprente de Rectorado UNaM, Misiones.
- Balandier**, George (1963): *“Sociología actual del África Negra”*. Paris, PUF.
- Belvedresi**, Rosa (2006): *“Consideraciones acerca de la Memoria, el Olvido y el Perdón a partir de los aportes de Paul Ricoeur”*. En Revista Latinoamericana de Filosofía, Vol. XXXII N° 2, pp. pp. 199-211. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>.
- Bloch**, Marc (1924): *“Los reyes taumaturgos”*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bloch**, Marc (1990): *“Introducción a la Historia”*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braudel**, Fernando (1980): *“La historia y las ciencias sociales”*. Madrid, Alianza Editorial.
- Buchbinder**, Pablo (2005): *“Historia de las Universidades Argentinas”*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Burke**, Peter (1987): *“Sociología e historia”*. Madrid, Alianza Editorial.
- Burke**, Peter (1999): *“La revolución historiográfica francesa”*. Barcelona, Gedisa.
- Burke**, Peter (ed.) (1993): *“Formas de hacer historia”*. Madrid, Alianza Editorial.
- Candau**, Joel (1996): *Antropología de la Memoria*. Paris: PUF.
- Candau**, Joel (2002): *Memoria e Identidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión
- Carbonell**, Charles-Olivier (1994): *“Antropología, Etnología e Historia: la tercera generación en Francia”*. En Andrés-Gallego, José (Ed.): *Hacia una Nueva Historia*, Madrid.
- Caviglia**, Mariana (2006): *“Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada”*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Comaroff**, John y **Comaroff**, Jean (1992): *“La etnografía y la imaginación histórica”*. Westview Press [Traducción Cátedra Antropología Sistemática III, FFyL – UBA].
- Da Silva Catela**, Ludmila (2002): *“El mundo de los archivos”*. En Da Silva Catela y Jelin (comps.), *Los archivos de la represión: los documentos, memoria y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 195- 221.
- Danani**, Claudia (1996): *“Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto”*; en Hintze, Susana (org.), *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*, Buenos Aires, CEA/Oficina de Publicaciones del CBC.
- Danani**, Claudia (2004): *“El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la economía social”*. En: C. Danani (compiladora): *Política social y economía social. Debates fundamentales*. UNGS/Altamira/Osde.
- De Zan**, Julio (2008): *“Memoria e identidad”*. Santa Fe, Tópicos, Revista de Filosofía N° 16, pp. 41-67.
- Duhalde**, Eduardo (1983): *“El Estado Terrorista Argentino”*. Ediciones El Caballito, Buenos Aires.
- Dube**, Saurabh (2007): *“Antropología, Historia y Modernidad. Cuestiones Críticas”*. En Estudios de Asia y África, Vol. XLII, Núm. 2, mayo-agosto, 2007, pp. 299-337, México. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/586/58611171002.pdf>.
- Dussel**, Inés u otros (1997): *“Haciendo memoria en el país del Nunca Más”*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Evans-Pritchard**, Edward (1957): *“Antropología Social”*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fevre**, Lucien (1971): *“Combates por la historia”*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Feierstein**, Daniel (2007): *“El Genocidio como Práctica Social. Entre el nazismo y la experiencia Argentina”*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández De Mata**, Ignacio (2003): *“Diálogos, encuentros y mixturas. Relaciones entre la Antropología y la Historia”*. Logroño, España, Revista Iberia, Disponible en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=838057
- Garreton**, Manuel Antonio (1984): *“Proyecto, trayectoria y fracaso de las dictaduras en el Cono Sur. Un Balance”*. En Isidoro Cherensky y Jaques Chonchol (Comp.): *“Crisis y Transformación de los regímenes autoritarios”*. Buenos Aires, Eudeba.
- Giorgi Lageard**, Alvaro de (2008): *“Raymond Williams: ¿la última esperanza? Reflexiones en torno a su concepción de hegemonía”*. Buenos Aires, IDES, Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales, N°3,
- Gluckman**, Max (1963): *“Orden y rebelión tribal en África”*. Londres, Universidad de Oxford,
- Gordillo**, Gastón (2006): *“El gran chaco. Antropología e historias”*. Buenos Aires, Prometeo. Capítulo: Las localizaciones de la hegemonía (pp. 195-221).
- Grassi**, Estela (2004): *“Problemas de la teoría, problemas de la política. necesidades sociales y estrategias de Política Social”*. Revista de Estudios Sobre Cambio Social- Año IV - Número 16 - Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires- Argentina.
- Grassi**, Estela- **Hintze**, Susana - **Neufeld**, María (1994): *“Políticas Sociales, crisis y ajuste estructural”*. Buenos Aires, Espacio.

- Guber, Rosana** (2004): *“El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo”*. Buenos Aires, Paidós.
- Guitelman, Paula** (2006): *“La infancia en Dictadura Modernidad y conservadurismo en el mundo Billiken”*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Halbwachs, Maurice** (1998): *“Memoria colectiva y memoria histórica”*. Buenos Aires, Sociedad Nº12/13, UBA.
- Hernández Yasnó, Adriana** (2008): *“Aproximación a la Historia Etnográfica”*. Disponible en http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1160.
- Huysen, Andreas** (2000): *“En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización”*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, Ana Carolina** (2007): *“Entre la Historia y la Memoria. Memoria Colectiva, Identidad y Experiencia. Discusiones recientes”*. En Aguiluz Ibarguen, Maya y Waldman, Gilda (Coord.). *Memorias (In)cógnitas contenidas en la historia*. México, Colección Debate y Reflexión, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jelin, Elizabeth** (2002): *“Los trabajos de la memoria”*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Jelin, Elizabeth** (2005): *“Exclusión, memorias y luchas políticas”*. En Mato, Daniel (Comp.) *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Kaufmann, Carolina** (2001): *“Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)”*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina** (2003): *“Dictadura y Educación. Tomo II. Depuraciones y Vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas”*. Buenos Aires, Miño y Dávila; entre otros.
- Kosik, Karel** (1967): *“Dialéctica de lo concreto”*. México, Grijalbo.
- Krotsch, Pedro** (1993): *“La Universidad Argentina en transición”*. En Revista Sociedad Nº 3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- La Capra, Dominick** (2004): *“Historia en Tránsito: Experiencia, Identidad, Teoría Crítica”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lacapra, Dominick** (2009): *“Historia y memoria después de Auschwitz”*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Lechner, Robert** (1977): *“Crisis del Estado en América Latina”*. México, Revista Mexicana de Sociología. Nº 2/77. Abril – Junio.
- Le Goff, Jacques** (1977): *“Historia y Memoria”*. Traducción Bernardo Leitão, Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- Le Goff, Jacques** (1980): *“Las mentalidades. Una historia ambigua”*. En Le Goff y Nora, Hacer la historia III. Barcelona, Laia.
- Le Goff, Jacques** (1983): *“Tiempo, trabajo y cultura en la Edad Media”*. Madrid, Editorial Taurus.
- Le Goff, Jacques y Truong, Nicolás** (2005): *“Una historia del cuerpo en la Edad Media”*. Barcelona, Paidós.
- Le Goff, Jacques** (1988): *“Entrevista sobre la historia”*. Valencia, Editions Alfons el Magnànim.
- Levi-Strauss, Claude** (1982): *“Antropología Estructural”*. Madrid, Morata.
- Lorandi, Ana María** (2011): *“El Acontecimiento y sus Actores”*. Ponencia presentada en: La antropología y los usos de la Historia, X Congreso Argentino de Antropología Social. Disponible en www.xcaas.org.ar/ponenciasDocGetfile.php.
- Lorandi, Ana María y Smietniansky, Silvia** (2004): *“La conspiración del silencio. Etnografía histórica de los cabildos del Tucumán colonial (1764–1769)”*. Anuario de Historia de América Latina Nº 4. Disponible en http://www-gewi.uni-graz.at/jbla/JBLA_Band_41-2004/jbla04_065_090.pdf
- Lozano, Raúl** (1985): *“Trazos de Historia de la Universidad Nacional de Misiones”*. Corrientes, Cicero Impresiones.
- Mauss, Marcel** (1979): *“Técnicas y movimientos corporales”*. En Sociología y antropología. Madrid, Tecnos.
- Maxwell, Joseph** (1996): *“Qualitatives research design, an interctive approach”*. Sage Publications, Traducción de María Luisa Graffigna, Capítulo 5: “Qué hará para conducir la investigación?”.
- Mier, Charles** (1993): *“Un exceso de memoria? Reflexiones sobre la Historia, Melancolía y negación”*. En Historia y Memoria Nº5: pp 136-152, Cambridge.
- Minteguiga, Analía** (2003): *“El Proceso de implementación del Tercer Ciclo de la Educación general Básica en el Conurbano Bonaerense, en el contexto de la Reforma Educativa. El caso de tres escuelas públicas del Partido de Morón”*. Tesis de Maestría- Maestría en Políticas Sociales. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Moncó, Beatriz** (2000): *“Antropología e Historia: un diálogo interdisciplinar”*. Madrid, Revista de Antropología Social año/Vol. 9, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83800908>.
- Nora, Pierre** (1984): *“Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares”*. En Nora, Pierre (dir.), *Los Lugares de Memoria*, París, Gallimard.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente** (2003): *“La Dictadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática”*. Buenos Aires, Paidós.
- O'Donnell, Guillermo** (1997): *Democracia argentina: micro y macro*. En Contrapuntos: “Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización”. Buenos Aires, Paidós.
- Paoli, Antonio** (1989): *“La Lingüística en Gramsci”*. Premia, Puebla.

- Perel, Pablo, Raíces, Eduardo y Perel, Martín** (2006): *“Universidad y Dictadura. Derecho, entre la Liberación y el Orden (1973 / 83)”*. Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC).
- Pérez Lindo, Augusto** (1985): *“Universidad, política y sociedad”*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Pico, Fabián** (2006): *“Memoria histórica para adolescentes. Dictadura y derechos humanos en Argentina”*, Rosario, Homo Sapiens.
- Pineau, Pablo, Mariño, Marcelo y otros** (2006): *“El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)”*. Buenos Aires, Colihue.
- Plamidessi, Mariano** (1998): *“La política educacional de la dictadura militar Argentina 1976-1983: una caracterización estructural”*. Buenos Aires, Revista Versiones, UBA.
- Pollak, Michael** (2006): *“Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites”*. Buenos Aires, Ediciones Al Margen.
- Puiggrós, Adriana** (1997): *“Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983)”*. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Quiroga, Hugo y Tcach, César** (comp.) (1996): *“A veinte años del golpe. Con memoria democrática”*, Rosario, Homo Sapiens.
- Quiroga, Hugo y Tcach, César** (comp.) (2006): *“Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia”*, Rosario, Homo Sapiens.
- Recalde, Aritz – Recalde, Iciar** (2007): *“Universidad y Liberación Nacional”*. Buenos Aires, Edit. Nuevos Tiempos.
- Ricoeur, Paul** (2000): *“Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado”*. En *Annales Histoire, Sciences Sociales*, N° 55-4. París: julio-agosto, pp. 731-747. Disponible en <http://www.llanerodigital.net/index.php/entry/>
- Rioux, Jean y Sirinelli, Jean** (1997): *“Para una historia cultural”*. México, Editorial Taurus.
- Robin, Régine** (2003): *“La memoria saturada”*. París, Ediciones Stock.
- Rockwell, Elsie** (2009): *“La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez Zoya, Leonardo y Salinas, Yamil** (2005): *“Universidad y Dictadura. La educación universitaria argentina en el período 1976 – 1983”*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Rodríguez, Laura y Soprano, Germán** (2009): *“La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)”*. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], Cuestiones del tiempo presente. <http://nuevomundo.revues.org/index56023.html>
- Sartori, Gionavi** (1987): *“Notas para una teoría general de la dictadura”*. Santiago de Chile, Revista Opciones, N° 11.
- Sayer, Derek** (1994): *“Formas cotidianas de formación del Estado: algunos comentarios disidentes acerca de la hegemonía”*. En Gilbert, Joseph y Nugent, Daniel (comp.). *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. México, Ediciones Era.
- Scott, James** (1990): *“Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos”*. México, Ediciones Era.
- Suasnábar, Claudio** (2004) *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Ed. Manantial/ FLACSO.
- Suriano, Juan** (2005): *“Dictadura y democracia (1976-2001)”*, Tomo X de la Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana.
- Tedesco, Juan C. – Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo** (1983): *“El proyecto educativo Autoritario (1976 – 1983)”*. Buenos Aires, Edit. Gel.
- Thompson** (1994): *Historia social y antropología*. México, Cuadernos de secuencia, Instituto Dr. José María Mora.
- Tiramonti, Guillermina** (1985): *“¿Hacia dónde van las burocracias educativas?”*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO – Miño y Dávila.
- Traverso, Enzo** (2007): *“Historia y memoria”*. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.): *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Trouillot, Michel** (1995): *“Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno”*. Colombia, Editorial Universidad del Cauca.
- Vegetti, Hugo** (2002): *“Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina”*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Wanschelbaum, Cinthia** (2006): *“Una base de fuentes documentales sobre la Educación en la Dictadura”*. En Pineau, Pablo, Mariño, Marcelo y otros (2006). Buenos Aires, Colihue.
- Wolf, Eric** (1993): *“Europa y la gente sin historia”*. México, Fondo de Cultura Económico.
- Yerushalmi, Yosef** (2002): *“Zajor: La historia judía y la memoria judía”*. España, Anthropos.

Firma Director de Proyecto
 Aclaración: **Dr. Fernando JAUME**.....

Fecha de presentación del **Informe de Avance – (14/05/2012)**