

La formación de docentes universitarios durante la última dictadura cívico-militar. Estrategias, enfoques y prácticas en la UNLP (1976 -1983)

Paso, Mónica L.

Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: formación docente, universidad, dictadura.

Introducción

En esta ponencia nos proponemos analizar las formas en que se concibió e instrumentó la formación de docentes universitarios en la Universidad Nacional de La Plata, (en adelante UNLP) en el marco de la construcción de una universidad excluyente, a partir del golpe de Estado de 1976. El análisis se focaliza en las estrategias formativas dirigidas a graduados que ejercían la docencia en la universidad a partir de sus titulaciones en especialidades académicas y/o profesionales. Los interrogantes que orientan la exploración son los siguientes: ¿Qué sentido se le confirió a la formación dentro de las políticas institucionales destinadas a moldear los planteles docentes en el marco del proyecto universitario autoritario? ¿Qué formas adoptó la construcción de la política de formación docente al interior de la UNLP y como se articuló con programas nacionales? ¿Qué corriente/s ideológico-pedagógicas dieron sustento a los procesos de formación docente? Desde tales inquietudes profundizamos en algunas estrategias que confluyeron para dar contenido a la formación de docentes universitarios, en el lapso comprendido entre 1976 y 1983. Prestamos atención a los contextos de significado y fuentes de legiti-

mación, tanto normativas como teórico-pedagógicas, en las que se basan las líneas de formación docente creadas e implementadas.

El corpus que examinamos incluye resoluciones de la UNLP, normativa local y nacional, memorias institucionales así como periódicos locales y nacionales. La ponencia se estructura mediante 4 apartados. En el primero ahondamos en la concepción de universidad que orientó la gestión del rector civil, profundizando en las fuentes teóricas, ideológicas y normativas que la fundamentan. En el segundo apartado describimos el modo de construcción y el diseño que adoptó la formación docente a partir de la institucionalización de un régimen de adscripción e interpretamos el modelo subyacente a tal dispositivo a la luz del concepto de universidad imperante y de las tradiciones de formación docente. En el tercer apartado nos avocamos al análisis del rol estratégico que tuvieron algunos intelectuales para propagar discursos pedagógicos convergentes con el régimen militar y analizamos las formas de participación de la UNLP en espacios académicos de socialización discursiva. En el cuarto apartado damos cuenta de la llegada del discurso de la *pedagogía de los valores* a nuestra universidad y analizamos los lazos académicos y la producción de un intelectual español que estuvo a cargo de distintas instancias de actualización de docentes. Por último, presentamos algunas conclusiones que retoman los interrogantes planteados a la luz de la indagación empírica y de las claves de lectura utilizadas.

El modelo de universidad como “comunidad jerárquica” como marco de las políticas de formación docente

La formación docente puede leerse en clave de *tradiciones*, entendidas como matrices de pensamiento y de acción cuyos orígenes se imbrican con singulares coyunturas históricas y se vivifican permanentemente al calor de relaciones de poder y de las luchas políticas de grupos de interés y fuerzas sociales en pos de determinados proyectos político-sociales. (Davini, 1991 y 1997) Una mirada compleja de la dinámica de la formación docente asume que, si bien determinados modelos pueden hegemonizar la formación en ciertas coyunturas, ello no significa que no existan, en tensión, otras propuestas alternativas o tendencias contradictorias que laten en el interior del enfoque dominante. En relación con las dictaduras, particularmente la iniciada en 1976, diversos estudios coinciden en señalar su impacto en el retraso de la

formación docente en distintos niveles de enseñanza, entre ellos la universidad, de la mano del oscurantismo y del férreo control ideológico y de los saberes que le es propio.

El contexto de significación en el que se inscribe la formación docente durante la gestión del médico veterinario Guillermo Gallo, quien fue rector civil de la UNLP entre septiembre de 1976 y diciembre 1983, está dado por un modelo universitario elitista que presidió políticas de redimensionamiento institucional y de disciplinamiento docente y estudiantil en nombre de las Actas liminares del régimen militar. Como lo demuestra su memoria de gestión, los lemas de “orden”, “autoridad” y “universidad de la excelencia” así como la idea de “adecuación” de los planes de estudios, fueron ejes estructurantes de su proyecto institucional. El rector basó su accionar en “... *el concepto de Universidad como una comunidad jerárquica de profesores y estudiantes, donde los primeros enseñan e investigan y forman ciudadanos, en tanto los segundos se inician en el conocimiento.*” (UNLP, Prólogo a memoria 1976-1982, pp. 2-6) Esta idea está emparentada con una noción esencialista de universidad y encuentra su inspiración en la mirada desarrollada en los 60 y 70 por algunos intelectuales del nacionalismo católico. Al respecto, puede citarse, entre otros, a Caturelli (1963) quien entiende que la universidad es “...*la corporación de estudiantes y profesores que por la investigación y la docencia (comunicación) se ordena a la contemplación de la verdad*” (Pág. 57).⁶⁷⁰ En esta perspectiva, la institución es un tipo de unión jerárquica, en tanto a profesores y estudiantes les están reservados roles distintos; el primero tiene un papel protagónico y debe encauzar y conducir al segundo para que acceda al estado de estudiante. En la misma vertiente ideológica se sitúa la noción de universidad de Derisi quien sostiene que “*En una autentica universitas solo existe...una sola comunidad integrada por los maestros que enseñan y los alumnos que aprenden, organizada en la unidad jerárquica por el único espíritu de amor y comprensión que los anima y constituye pre-*

⁶⁷⁰ Alberto Caturelli (1927) Dr. en Filosofía de la Universidad de Córdoba; fue docente de Filosofía Medieval e investigador del CONICET, presidente de la Sociedad Católica argentina de Filosofía, vicepresidente de la Asociación Católica Interamericana de Filosofía, organizador del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana (1979) y del Congreso Católico Argentino de Filosofía (1981- Entre sus publicaciones de la época: *La universidad, su esencia, su vida, su ambiente* (1963) *La Metafísica cristiana en el pensamiento occidental* (1983), *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación* (1981).

cisamente como universitas” (Derisi, 1969:70 citado por Forment)⁶⁷¹. En ese marco, corresponde al maestro la trasmisión de la verdad, que se devela a los alumnos a partir de la investigación del primero.

Imágenes de la universidad como las antes citadas no fueron recuperadas únicamente por la gestión dictatorial de Gallo en la UNLP. Por el contrario, serían ideas consagradas por documentos legales del periodo. En 1977, durante la gestión del Ministro de Cultura y Educación Juan J Catalán (Junio 1977-Agosto 1978) aparecería un documento oficial que llama la atención sobre la acción docente y modela un perfil de este actor. Nos referimos a *“La subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”* que delimitaba como problema la infiltración en el Sistema Educativo - destacando que la universidad era el ámbito prioritario de tal fenómeno- y brindaba pautas para identificar a docentes y no docentes marxistas. También llamaba la atención sobre dos aspectos de la docencia: la acción pedagógica y gremial. Con respecto a la primera, alertaba sobre el accionar de docentes marxistas y no marxistas desde sus cátedras asignando relevancia a la bibliografía e indicando que ésta no siempre respondía a un análisis objetivo de la realidad y que era una herramienta para la subversión. Con referencia a la actividad gremial, la entendía como disolvente de las jerarquías, la disciplina y el cumplimiento de las funciones específicas y le atribuía capacidad para potenciar el activismo subversivo. Por último, puede citarse la ley 22.207, sancionada en 1980 en la cual se afirmaba la existencia de un “estilo universitario del país” que es el *“..que corresponde a una comunidad de vida intelectual y moral en que se permita la promoción de sus individuos”* (Elevación proyecto de ley 22.207:1980:18).

Los discursos y las normas antes reseñados proveían una base ideológica y un sistema de valores para contornear un modelo de universidad y permi-

⁶⁷¹ Otras obras del mismo autor referidas a la universidad son las siguientes: Derisi, O; Casares, T; Gallardo, G; Vocos, F; Soaje Ramos, G; Estrada, S de; Punte, R (1966) Hacia la nueva universidad. Buenos Aires, ediciones Hombre-vida; Derisi, O (1980). Naturaleza y vida de la universidad. 3° ed. Buenos Aires: Editorial El Derecho. Universidad Católica Argentina.. Otros autores, que escriben desde una perspectiva nacionalista, Randle, P (1973) ¿Hacia una nueva universidad? Buenos Aires, EUDEBA y Randle, P (1974). La universidad en ruinas. Bs. As.: Edit. Almena; Vocos, F. (1981). El problema universitario. 2° ed. Buenos Aires: Colección ensayos doctrinarios. Las Facultades de la UNLP por entonces eran 13: Agronomía, Ingeniería, Ciencias Jurídicas

tían organizar las relaciones sociales y pedagógicas en la institución desde una lógica que privilegiaba las estructuras piramidales y los escalafones. En otro trabajo (Paso, 2012) hemos analizado como se instituyeron en la UNLP sistemas de vigilancia jerárquica de docentes y estudiantes sustentados en la participación de actores que ocupaban el vértice del escalafón profesoral y/o de gestión. En lo que sigue nos ocupamos de ver como esta misma lógica se expresa en la formación docente

La “carrera docente” como dispositivo de regulación de las prácticas en disciplinas específicas

Los fundamentos y la organización de la adscripción a la docencia

La política de formación docente empezó a esbozarse en los albores de la primera gestión del rector civil de la UNLP, tras la intervención militar. En efecto, a los dos meses de iniciado su primer mandato Gallo dio el puntapié inicial con la creación de una comisión para la elaboración de un proyecto de carrera docente. En la resolución se vislumbra una tendencia centralizadora expresada en la aspiración de contar con una norma de aplicación común a todas las Unidades Académicas, si bien menciona la posibilidad de que haya otras regulaciones acordes a las necesidades de cada Facultad (Res R 3169, 18/11/76).⁶⁷² Al examinar los antecedentes de la formación docente en la institución se ve que en los años previos se habían desarrollado programas descentralizados de formación que no fueron considerados en la nueva propuesta. En efecto, en 1972, la Facultad de Medicina había reglamentado la carrera docente buscando “*lograr una formación docente universitaria acorde con principios de la pedagogía moderna y perfeccionar conocimientos y prácticas en materias específicas*”. Para hacer efectiva esta formación se había configurado una estructura que articulaba lo pedagógico y lo disciplinar a partir del trabajo en colaboración entre dos Unidades Académicas. En efecto, la propuesta incluía un curso de Pedagogía Universitaria, dos seminarios optativos y trabajos de investigación médica y pedagógica, con docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante FAHCE) a cargo de dictar los

⁶⁷² Las Facultades de la UNLP por entonces eran 13: Agronomía, Ingeniería, Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Veterinarias, Ciencias Exactas, Ciencias Médicas, Ciencias Naturales y Museo, Ciencias Económicas, Arquitectura y Urbanismo, Bellas Artes e Instituto Superior del Observatorio Astronómico.

cursos. Esta experiencia iba a ser violentamente interrumpida en 1974, en un marco de convulsión política que se profundizaría en 1976 con la dictadura cívico-militar, contexto en el cual la Pedagogía -junto con otros campos del saber- fue considerada una disciplina subversiva y algunos de sus voceros empujados al exilio y otros asesinados. (Paso, 2012)

La tarea de esbozar un proyecto de “carrera docente” para la UNLP quedó situada en la cúpula a partir de la creación de una comisión de decanos de las Facultades de Ciencias Exactas, Bellas Artes y de Agronomía, designación que dejaba afuera tanto el background que tenía la Facultad de Medicina en materia de formación docente cuanto a la FAHCE, dedicada a la formación de profesores y que había participado en las estrategias formativas en los años previos, además de a las restantes Facultades.⁶⁷³

En los fundamentos de la norma que aprueba la carrera docente se retoman los objetivos de la ley 21.276 (sancionada en 1976) y algunas de sus prioridades tales como resguardar la organización académica de la universidad y la formación docente. Cuando se analiza el corpus de la mencionada ley se ve que es central la idea de reordenamiento y la pretensión de “*recuperar para la universidad... el marco institucional y el nivel académico...*”, considerados necesarios para cumplir los “*finés específicos*” de las instituciones, que se circunscriben a “*preservar, incrementar y transmitir la cultura*” (Art. 2º), definición que entraña todo un modelo de educación superior. El artículo 6º fija los requisitos para desempeñar la docencia universitaria que cifra en “la idoneidad docente y científica, la integridad moral y la observancia de las leyes nacionales” y el Art. 12º establece que es incompatible el ejercicio de la docencia con actividades que se aparten del propósito y objetivos del proceso de reorganización nacional. Como se sabe, el “Acta liminar del régimen militar”, le confirió valor a la tradición nacional, la moral cristiana, la seguridad nacional y el ser argentino definido en términos esencialistas, como referentes centrales para moldear el orden social y pedagógico.⁶⁷⁴ Las normas

⁶⁷³ El Decano de la Facultad de ciencias Exactas era el Dr. Jesús Simón Carrozza, el de la Facultad de Bellas Artes era el Lic. Jorge I López Anaya y el de la Facultad de Agronomía era el Ing. Agr. Milán Jorge Dimitri (Resoluciones de carácter general de la UNLP años 1973-1976)

⁶⁷⁴ El criterio de integridad moral tendrá continuidad en la UNLP. En 1978 al modificar la ordenanza de Carrera Docente que permitía acceder al diploma de Docente Universitario, la comisión encargada de seleccionar candidatos debía informar sobre los antecedentes

antes mencionadas y otras que le sucederían expresaron un discurso prescriptivo acerca del docente. Sus alcances pueden comprenderse siguiendo a Davini (1997) quien señala que la tradición normalizadora y disciplinadora, fundante del sistema educativo y actuante en diversos momentos históricos, se expresó en estilos de formación, modos organizar el trabajo e imágenes sociales del docente. Como tal, esta tradición fue creadora de modelos a los que los sujetos debían adaptarse y cualquier diferencia era vista como un desvío de la norma. Esta mirada, concibe al docente como un ejemplo moral a seguir y establece un “deber ser” que todo “buen maestro” tiene que encarar. Originariamente estuvo asociada con la escuela primaria, no obstante ha proyectado imágenes de docentes con independencia del nivel de enseñanza.

Volviendo a la carrera docente de la UNLP, en septiembre de 1977 se aprobó el “Reglamento de Adscripción“(Res R 802 1977 y Ord 116- R-1/9/77). La nueva normativa planteaba que los aspirantes a dedicarse a la enseñanza universitaria debían cumplir un Ciclo de Adscripción para obtener una certificación de Docente Universitario (Art 16). Se establecía una duración de 3 años y se explicitaba que la “carrera docente” tenía por objetivos brindar una formación docente “*acorde con los principios y métodos de la pedagogía moderna*”, así como perfeccionar los conocimientos prácticos en una materia específica elegida por el postulante.

La admisibilidad estaba regulada por ciertos criterios, entre los que sobresalían los “antecedentes morales“, en primer término, y, luego, los científicos y la dedicación a la materia (Art 5^a). Puede verse como, en la UNLP se dio prelación a lo moral por sobre lo científico y disciplinar. La relevancia otorgaba a este aspecto queda bien ilustrada con el aporte de Iturmendi y Mamblona (2005) quienes advierten que la comisión encargada de seleccionar candidatos para acceder a la carrera docente debía informar sobre los antecedentes morales y científicos del aspirante en base a un certificado de buena conducta que era exigido.

La normativa no mencionaba la obligatoriedad de realizar la carrera docente. Juzgamos que no era necesario, en virtud del predominio de un contexto coercitivo y disciplinador fundado en diversas medidas restrictivas que, probablemente, operaba como regulador de los comportamientos. Si bien,

morales y científicos del aspirante y éste debía presentar un certificado de buena conducta (ITURMENDI Y MAMBLONA, 2005)

por lo menos desde fines de 1978, en los fundamentos de las resoluciones se hacía explícito que se consideraba “normalizada” a la institución, el clima seguía siendo marcadamente represivo. De 1978 data una medida que perfeccionaba el disciplinamiento mediante designaciones que permitían el despido inmediato de docentes y miembros de gestión, referenciadas en instrucciones del rectorado (Res R 2339/78 y Res R 2063/79).

La ordenanza también establecía las excepciones a la carrera docente a las que podían apelar quienes entendían que tenían derecho a acceder al diploma en mérito a sus antecedentes (Art. 25°) En general, la antigüedad en el ejercicio continuo de la docencia, la naturaleza de la designación (ordinaria o interina) eran criterios para ser considerado en igualdad con aquellos que hubieran efectuado la carrera por la vía establecida por la Ordenanza 116. En 1978 se creó una comisión que analizaba los pedidos de excepción⁶⁷⁵ y hemos hallado algunos dictámenes que exceptúan de realizar la carrera docente y dan el diploma de docente universitario (Dictamen UNLP 14/1/80- exp 838 15922 1978; dictamen 21/11/79 exp 2500 07796 1979).

El modelo de formación en el contexto de la universidad como comunidad jerárquica o la conjugación de tradiciones normalizadora y académica

Si bien la definición de la política formativa fue definida centralmente por el rectorado, la formación se llevaba a cabo en cada Facultad y, dentro de esta, en un curso particular. En efecto, el diseño preveía dos ciclos, uno de adscripción a una cátedra bajo la dirección del profesor titular (de un año de duración) y otro de docencia complementaria de un año. Así, la ordenanza de adscripción, le confería al docente titular el rol de director de la formación y le asignaba también tareas de control (de asistencia, evaluación) del postulante. Es decir, que posicionaba a estos agentes en lugares de autoridad y poder en el dispositivo formativo de nuevos docentes. Al respecto, es pertinente recordar que en marzo de 1977 una línea central de política universitaria de alcance nacional, enmarcada en la ley 21.536 confirmó en sus cargos a profesores universitarios (titulares y adjuntos) que hubieren obtenido su categoría por concurso en periodos anteriores. Este proceso estuvo atravesado por prin-

⁶⁷⁵ La comisión que entendía en los pedidos de excepción estaba integrada por los decanos de la Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Ingeniería, Bellas Artes y por los directores de la Escuela de Periodismo y del Observatorio Astronómico (Res R 1487- 15/8/78)

cipios de discriminación política e ideológica de algunos docentes que fueron considerados potencialmente subversivos y la criba realizada permitió configurar un cuerpo de profesores estable y “confiable” a los ojos del régimen generando, así, condiciones para acometer las líneas de política de los años subsiguientes. En la UNLP fueron confirmados alrededor de 250 profesores. (Pessacq, 1987). En abril de 1980, con la aprobación de la ley 22.207 se consagró la estabilidad definitiva de los docentes confirmados (Paso, 2012) Así, pues, no resulta extraño que se le asignara a los académicos que habían pasado por tales procesos selectivos, un papel relevante en la conducción de una política de formación docente.

Desde una óptica conceptual, podría decirse que la adscripción a la docencia tal como fue organizada podría ser expresión de la lógica que Davini (1997) denomina tradición académica, que entiende que lo esencial en la formación y actuación de los docentes es el conocimiento de la materia y que la formación pedagógica puede obtenerse en la práctica. En esta mirada la docencia queda circunscripta a la instrucción y, por ende, a la instrumentación didáctica, dejando afuera debates sustantivos referidos a la filiación ideológica de los saberes, las condiciones de producción del trabajo docente y su contextualización histórico-social. El ciclo de adscripción daba por supuesta la adquisición de saberes disciplinares en la formación de grado del aspirante y se planteaba como un modelo de observación -imitación del docente experto por parte de un discípulo. En efecto, el dispositivo estructurado exigía la asistencia a un 50% de las clases teóricas de la materia el 1º año y al otro 50% durante el 2º año y la colaboración en clases prácticas y seminarios por el tiempo total de la adscripción. El aspirante también debía asistir anualmente al 10% de las clases de dos materias afines y presentar un trabajo de seminario o investigación sobre un tema elegido por el titular del curso (Art 8 incisos a, b, c y d). La normativa dejaba abierta la posibilidad de exigir una evaluación de competencia técnica consistente en dictar una clase con sorteo de un tema con antelación. Para evaluar la postulación y las actividades del adscripto se establecían comisiones especiales integradas por el profesor titular y un consejero directivo. El tercer año del ciclo de docencia complementaria estaba destinado a que el aspirante dictara un mínimo de clases teóricas y dirigiera dos trabajos prácticos.

Las actividades del adscripto a la docencia se articulaban en torno a un

“plan de tareas” que el interesado presentaba para su aprobación a una comisión especial, la cual también evaluaba su informe anual. No estaba previsto ningún espacio sistemático de capacitación por fuera de la cátedra sino que se regulaba un proceso formativo individual conducido y supervisado por un docente experto. Hemos relevado una oferta de capacitación dirigida al conjunto de docentes de la universidad por parte del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE, (por entonces a cargo de Carolita Sierra de Rogatti Campos), aunque no nos consta que hayan participado aspirantes a la carrera docente. En efecto, en septiembre de 1979 dio un curso arancelado (Res 188 9/5/79) sobre “*Conducción educativa. El planeamiento de cátedra a nivel universitario*”. Estuvo a cargo de María Irene Martín a quien acompañaban otros docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos (El Día 24/8/79, Pág. 9) La nombrada como responsable del curso acreditaba vínculos estrechos con el grupo Tacuara y había sido decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de esa Universidad en 1974 cuando los sectores de la derecha peronista hegemonizaban la universidad. Al referirse a la docente Irene Martín, coinciden Kaufmann (2001) y Larobina y Varela (2011) en señalar que su gestión en la UNER fue la encargada de hacer la “limpieza” previa a la dictadura en esa institución, que culminó con la exclusión de profesores opositores y la expulsión de un 30% de estudiantes.

Volviendo al ciclo de adscripción, al cumplir los requisitos el postulante obtenía la categoría de *Docente Universitario* y la Unidad Académica podía designarlo *Docente Autorizado* adscripto a la cátedra en la que había transitado la formación. El acotado alcance del diploma pronto generó tensiones relativas al reconocimiento y alcances de la formación obtenida para ejercer la docencia. De hecho, una de las modificaciones a la ordenanza de carrera docente fue una ampliación de la validez del diploma para ejercer en disciplinas afines, en la propia o en otras Unidades Académicas.

Si bien no disponemos de datos que permitan calibrar el modo en que las distintas Facultades procesaron y llevaron a la práctica la carrera docente, hemos hallado indicios de algún grado de disenso entre el nivel central y algunas Unidades Académicas. Por un lado, la reglamentación original sufrió una modificación al año siguiente de su creación, que podría ser expresión de tensiones entre las partes, aunque las resoluciones presentan las reformas como producto del “acuerdo” entre decanos (Res R 946 - agosto 1978) Por

otro, se identifican algunos intentos de reforma parcial, que si bien no llegaron a plasmarse, reflejan contradicciones en la concepción e implementación de la formación entre el rectorado y un sector de la comunidad académica. Ilustra esta cuestión la iniciativa de la Facultad de Medicina que planteaba crear en esa Unidad Académica una cátedra de Humanidades de la Medicina en reemplazo de las asignaturas previstas en la carrera docente. Desde el rectorado se negó esta posibilidad y, en cambio, se permitió su dictado como tema de post- grado. (Libro de dictámenes UNLP 14/1/80 - exp 838 15922 1978) La carrera docente estuvo vigente hasta 1988 cuando se aprobó una nueva “Carrera Docente Universitaria”, ya en el marco de la autonomía institucional, recuperada unos años antes.

La adscripción a una cátedra como estrategia de formación para ejercer la docencia no fue la única forma de interpelar a los docentes universitarios en sus procesos de subjetivación profesional. En el siguiente apartado analizamos otras modalidades de capacitación que derivan de políticas nacionales y se irradian hacia los nodos del sistema universitario y damos cuenta de algunas formas de producción y circulación de discursos pedagógicos y de programas de actualización docente que se implementaron en la UNLP

Las estrategias para extender discursos pedagógicos convergentes con el proyecto universitario excluyente. Formas de participación de la UNLP

Estudiosos de la dictadura como Kaufman (1999) señalan que el régimen militar suscribía ideas de retorno al pasado para refundar el orden social y que pretendió extender la “unicidad pedagógica”. Siguiendo la huella de esta idea Kaufman y Doval (1997) así como Filippa (1997) estudiaron la penetración del perennialismo español en el sistema educativo durante la dictadura, mostrando la influencia ejercida por esta corriente, a través de García Hoz y de otras figuras de menor talla, como Ricardo Marín Ibáñez y Ángel González Álvarez. Por su parte, Palamidessi (1998) desde una lectura foucaultiniana y bersteiniana, busca elucidar los principios culturales que estructuraron el proyecto autoritario y el valor de aquellos para orientar la acción de grupos que cumplían funciones hegemónicas en las agencias del Estado. El autor destaca que en el contexto dictatorial tales principios resultan consistentes con objetivos de despolitización social y de regreso a formas

de relación pre-políticas y, para ello, anclan en un pasado paternalista que remite a significantes de orden, jerarquías y autoridad, que se creían erosionados Al referirse a las estrategias aplicadas en el campo simbólico, su análisis permite distinguir las dirigidas a controlar discursos (mediante clasificación, exclusión, redistribución, autorización, desautorización, silenciamiento) de otras más productivas, basadas en el refuerzo de culturas normalizadoras pre-existentes en las instituciones, que se conjugan con la reactivación de dispositivos disciplinarios. Subraya también la convivencia contradictoria, tras los principios culturales dominantes, de instituciones tradicionales como la militar y la iglesia y, por otro, de una corriente moderna, el pensamiento neoliberal lo cual, no obstante, no habría impedido establecer ciertas definiciones estratégicas.

En tal superficie de inscripción, una de las cuestiones fundamentales fue la producción y circulación de los discursos hacia, desde y entre los ámbitos educativos con el fin de extender líneas doctrinarias pertinentes para encauzar una formación restrictiva y dogmática. Desde distintas agencias estatales y organismos de agregación de intereses se procuró diseminar corrientes ideológico-pedagógicas convergentes con el proyecto autoritario a través de visitas de intelectuales, organización de eventos, publicaciones, etc. Para los propósitos de esta ponencia interesa destacar que la UNLP no generó ninguna estrategia de esta naturaleza para interpelar a otros actores del sistema universitario, pero envió sus representantes a distintos eventos realizados. En efecto, funcionarios de primer nivel y otros que eran asesores del rector o integraban comisiones, se nutrían de marcos conceptuales e ideológicos acerca de la docencia y la formación docente participando en tales reuniones. Jorge Bolzán, por entonces Secretario Académico de la UNLP participó como representante oficial en el *Congreso Argentino de Ciencias de la Educación*, realizado en San Luis octubre de 1978 (Res R 1699 -1978), evento al que también concurrió Domingo Di Luca quien al año siguiente sería designado coordinador del Departamento de Ingreso, ámbito desde el que generó una capacitación docente que no es objeto de análisis en este trabajo por razones de extensión. Resulta oportuno citar a Auderut; Carreño, Cometta, y Clavijo (2003) quienes plantean que el mencionado congreso muestra la convergencia ideológica entre las políticas educativas centrales y un grupo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de

San Luis que fundamentó su realización en la importancia de un intercambio nacional para aunar criterios y colaborar con las autoridades. También señalan que las actas del congreso, revelan la primacía de la filosofía idealista, del espiritualismo católico y la opción por un fundamento de la educación basado en el hombre como ser trascendente y desde una concepción de la función del docente basada en el respeto a una jerarquía de valores que cifran en las categorías Dios, Patria y Familia.

Volviendo a la UNLP y a sus funcionarios, Bolzán también concurrió al *Seminario sobre Docencia e Investigación en la Educación Universitaria*, realizado en Entre Ríos entre 26 y 28 de abril de 1979, evento que se estimó valioso para la gestión académica y para el trabajo de una comisión para el análisis de calidad de la enseñanza y la evaluación, creada por el rector Gallo (Res 373 - 4 /4/1979). El Secretario Académico también participó del *Primer Congreso Nacional de Perfeccionamiento y Formación Docente*, organizado por la Secretaria de Estado de Cultura y Educación de Córdoba entre el 1 y 5 de octubre de 1979 (Res R 1010 - 3 /7/1979), acompañado por Carolita Sierra (Res FAHCE 361 6/9/79) y Martiniano Juanes (Exp. 500 28640/79) quienes representaron a la FAHCE pero eran también funcionario y asesor del rector de la UNLP, respectivamente. Para comprender el sentido de los discursos circulantes en tal espacio, es crucial tomar en consideración que el orador central fue Antonio Caponnetto, un intelectual del nacionalismo católico que era productor de un discurso especializado en una línea de pedagogía ultraconservadora. En efecto, entre sus obras de esa época pueden citarse *Estado y educación católica* (1979), *Pedagogía y educación. La crisis de la contemplación en la escuela moderna* (1981); *Nuestra identidad educativa* (1981). El nombrado también escribió *La quimera del progresismo* (1981) en co-autoría con otros conspicuos nacionalistas, como Juan Casaubon, Carlos Buela, Alberto García Vyeira (quien también escribía sobre Pedagogía, en una vertiente tomista) y Alberto Caturelli. A este último ya nos hemos referido como fuente de un concepto esencialista de universidad que informaba el proyecto del rector. Volviendo a Caponnetto, hemos relevado su participación activa en distintas universidades públicas. En efecto, dio conferencias sobre Pedagogía y Educación en la Universidad Nacional de San Luis (1981), dictó un curso sobre “La enseñanza de la historia” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (1982) y una conferencia

sobre “La Hispanidad”, en Misiones invitado por la Secretaría de Cultura y Educación (1982).⁶⁷⁶

Siguiendo con este análisis puede mencionarse también la realización del “*Primer seminario interuniversitario de Ciencias de la Educación*” organizado por la Universidad Nacional de Tucumán en agosto 1979 al que concurrió el Prof. Martiniano Juanes (Res FAHCE 335 del 15/8/79) representando a la FAHCE. El nombrado integró varias comisiones en esa Unidad Académica y, como ya adelantamos, fue asesor del rector en un consejo de enseñanza media y primaria y, como tal, encargado de supervisar los planes de estudios de los establecimientos educativos de la universidad -Res R 111 -2/3/1977)

En la superficie de inscripción antes planteada y en combinación con ideas procesadas localmente, se fueron produciendo en la UNLP estrategias de capacitación en un periodo intermedio de la gestión dictatorial, que se desplegaron en paralelo con la carrera docente.

El perfeccionamiento docente en la “universidad de la excelencia”

El significado de la formación y del perfeccionamiento docente

Al iniciar su segundo mandato el rector Gallo presentó un plan para el trienio 1979-1981 que pretendía “*hacer de la casa de altos estudios platense una universidad de excelencia*” y que contemplaba el perfeccionamiento docente. Sus objetivos revelan una perspectiva pedagógica instrumental centrada en mejorar los métodos de enseñanza, incorporar los progresos de las ciencias de la educación y de la tecnología educativa, aplicar técnicas evaluativas, fomentar el perfeccionamiento docente, tener planes de estudios actualizados (El Día, 12/7/79, Pág.7) Tales metas, a nuestro juicio, son consistentes con visiones reduccionistas que circunscriben lo pedagógico a la resolución de problemas áulicos o bien a ajustes de las estrategias metodológicas,

⁶⁷⁶ Antonio Caponnetto (1951) entre 1979 -1982 fue becario de iniciación y luego de perfeccionamiento del CONICET, donde llegaría a ser investigador con asiento en el Instituto Bibliográfico Zinny. Ya en la post-dictadura, escribiría un artículo sobre “La penetración marxista en la universidad” (1985), *La misión educadora de la familia* (1988) en Gladius y “La falacia de la escuela nueva”, un capítulo incluido en la obra de Randle (1994) *Ante el colapso de la educación*. En la década de 1990 llegaría a la dirección de la Revista Cabildo, órgano del nacionalismo de derecha más radicalizado, a cuyo frente sigue hoy. En los últimos tiempos se lo vincula con la agrupación Custodia, una organización filo-nazi

mientras velan el análisis de las determinaciones sociales y políticas inherentes a las prácticas educativas (Davini, 1997). También, se asocian con la idea de que los problemas de la enseñanza se resuelven por recurso a “medios” y recursos técnicos que se elaboran fuera del contexto de la práctica y que los docentes deben incorporar, desde una lógica de ingeniería social aplicada a la educación.

Si bien los planes y programas institucionales de la UNLP no explicitaban ningún concepto de formación docente, es posible inferir como se la entendía analizando los fundamentos de las medidas. El rector Gallo creó lo que denominaba “estructuras pedagógicas” unipersonales o cuerpos de asesoramiento a la gestión y a los directivos y docentes de la UNLP. El “perfeccionamiento”, era mencionado recurrentemente para justificar tales decisiones y tal concepto se aplicaba a instituciones, planes de estudios, a los docentes y a la persona. Por ejemplo, al crear el Departamento Psicopedagógico de la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería de Inchausti (un establecimiento de enseñanza media de la UNLP) se pretendía que *“la acción de la escuela mejore constantemente y que los buenos resultados estén garantizados de manera objetiva y científica”*. Se pensaba que por esta intermediación especializada, la institución se orientaría al *“perfeccionamiento docente”*, entendiendo por tal mejorar la visión de directivos y docentes del proceso educativo, de los métodos de enseñanza y de las formas de verificación y evaluación del aprendizaje (Res R 246 – 16/3/1979) En ese marco, las funciones de los asesores eran *“difundir entre el personal docente el conocimiento de procedimientos didácticos que garanticen un elevado rendimiento escolar”, “asistir al cuerpo docente proporcionándole estímulos para la realización de sus respectivos planes y el constante perfeccionamiento de su acción didáctica”, “promover una acción que tienda a una constante actualización del personal docente”* y, en relación con los estudiantes, administrar pruebas psicométricas y sociométricas y recuperar a alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta.

El enfoque micro de las problemáticas educativas que presidía la política institucional, se ilustra también con la propuesta elevada al MCyE, que no progresó, de creación de la carrera de Psicopedagogo para reemplazar a la de Psicología que había sido suprimida (Exp 500- 32 286 -1981)

La extensión del perennialismo hispanista en las universidades públicas

Entre las estrategias generadas en el nivel nacional que contribuyeron al

desarrollo del plan trienal del rector, en su faceta específica de perfeccionamiento docente puede mencionarse el “*Programa Anual de Intensificación de los Estudios Pedagógicos*”. Tal programa fue diseñado por la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación (en adelante, COASCE) dependiente del CONICET y, a nuestro juicio, resulta significativo para entender la labor de construcción hegemónica desde la institucionalidad estatal para legitimar el sistema jerárquico de valores y para intentar moldear el perfil de los docentes. Cabe destacar que, si bien se trata de un programa de alcance nacional, la UNLP tenía un representante en la COASCE, la Dra. Carlota Sierra de Rogatti (Kaufmann, 2001), por entonces directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Tal programa enmarcó las visitas al país de pedagogos como Víctor García Hoz, Ricardo Marín Ibáñez y Giovanni Gozzer (*La Nación*, 19/9/79, Pág. 8)⁶⁷⁷. La figura central del programa fue García Hoz, pedagogo vinculado con el franquismo y con el *Opus Dei*. Representante de una línea pedagógica profundamente conservadora que había inspirado al Ministro de Educación Bruera en los inicios del régimen para desarrollar una línea teórico- pedagógica (Tedesco, 1983), el pensamiento de García Hoz mostró una profunda articulación con el régimen a partir de su matriz asentada en la tradición aristotélico- tomista y en el espiritualismo perennialista hispanista coaligado con valores del cristianismo tradicional, éste último componente central de la noción de “ser nacional” y “estilo de vida argentino” de la dictadura.⁶⁷⁸ Las coordenadas ideológicas que ofrecía la teoría de este pedagogo proporcionaban una concepción metafísica y esencialista de la educación basada en una teleología que asumía como supuestos una noción de los valores como entidades inmutables y eternas, definidas a priori. Es interesante la forma en que Kaufmann y Doval (1997) adjetivan la

⁶⁷⁷ Giovanni Gozzer se destacaba por su rechazo al intervencionismo estatal en educación. Véase *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación de la UNESCO, vol. XII, n.º 3, 1982. En 1982 Gozzer prologó el libro de Ricardo Bruera *La matemática: teoría de la enseñanza y ciencia de la educación*. Para conocer su actuación en Rosario en el marco del programa de la COASCE véase Kaufmann y Doval, 1997, op. Cit.

⁶⁷⁸ García Hoz dio un seminario sobre “El problema científico de la pedagogía en el mundo actual” en Buenos Aires, (*La Nación*, 13/7/79, Pág. 9), participó en la II Jornadas Educativas del Centro de Investigación y Acción Educativa (CIAC) y también en una mesa redonda sobre “Educación, persona y sociedad” con funcionarios católicos locales, como Jorge Zanotti, Elida de Gueventer y Julio González Rivero (*La Nación* 14/7/79, Pág. 9)

perspectiva de García Hoz a la que tildan de universalista, conservadora y restrictiva, puntualizando que entre sus categorías fundamentales están las de cohesión, consenso, adaptación, orden, disciplina, renuncia, organización jerárquica y eficacia educativa.

Para profundizar las fuentes de este tipo de pensamiento recurrimos a Feroso (1985) quien analiza la matriz del perennialismo contemporáneo, una línea neo-escolasticista heredera del pensamiento aristotélico-tomista que contiene ideológicamente con perspectivas filosóficas y pedagógicas progresistas. Según el autor, en el núcleo duro del perennialismo hay dos cuestiones centrales, el sentido trascendente de la vida y el carácter inmutable, absoluto y a priori de los valores, postura que fundamentan desde la filosofía y la teología, remitiendo el problema de la inmutabilidad axiológica al ser divino. La proyección de estas ideas en teoría de la educación tiene como superficie de inscripción una metafísica escolástica y una antropología cristiana siendo dificultoso, según el autor, deslindar filosofía pura de doctrina de la iglesia. En educación, sus representantes son partidarios de una disciplina autoritaria para sofocar los instintos perversos del hombre y conducirlo a la virtud y entienden que la función de la escuela es inculcar a los jóvenes la escala jerarquizada de valores propia de la generación adulta para que sea asumida “naturalmente”. Los partidarios del perennialismo se caracterizan por la intransigencia y oposición hacia quienes no suscriben la doctrina de la iglesia y la filosofía escolástica y/o neo-escolástica así como por el tono de adoctrinamiento en la transmisión del conocimiento. Puede señalarse, siguiendo a Dewey (citado en Feroso, 1985) el correlato entre esta postura y la represión intelectual, así como su relación con metodologías coactivas, dogmatizantes, impositivas de creencias y arbitrarias en el recorte de contenidos.

La pedagogía de los valores y la formación docente en la UNLP

La implementación del Programa de Intensificación de los Estudios Pedagógicos en la UNLP, tuvo como protagonista a Ricardo Marín Ibáñez (1922-1999) quien, además visitó las Universidades de Salta, San Luis, Córdoba y Tucumán (La Nación, 31/7/79, Pág. 6) Los lazos de sociabilidad locales de Marín Ibáñez incluían a la Universidad del Salvador (USAL) fundada por la Compañía de Jesús y al Instituto de Investigaciones Educativas (en adelante, IIE) dirigido por el pedagogo católico conservador Luis Zanotti, cuya

revista acogió algunos artículos suyos.⁶⁷⁹ Recordemos que según Suasnabar (2004) alrededor del IIE, creado en 1974, se produjo el retorno al debate político- pedagógico de sectores conservadores que habían sido desplazados de la universidad en los primeros 70. La reacción conservadora constituía la respuesta a lo que veían como un ataque frontal a los fundamentos del orden social establecido, que entreveían en la radicalización política y pedagógica imperante en la universidad.

Si nos ceñimos a la biografía académica de Marín Ibáñez podemos ver que fue catedrático de Pedagogía General entre 1968 y 1981 y Director del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Tenía adscripción filosófica al espiritualismo perennialista hispanista (Fermoso, 1985), compartiendo con García Hoz la línea del personalismo conservador. Nuestra indagación nos permitió corroborar que su producción centraba el análisis de la educación en un registro filosófico y psicopedagógico, ahondando en la creatividad del individuo. Empero, lo más importante era que su producción conceptual articulaba con un núcleo duro del discurso dictatorial, el tema de los valores. Acordamos con Kaufmann y Doval (1997) cuando postulan que el tema de los valores fue instalado por el régimen militar como un eje central a partir del cual interpretar la realidad social y educativa, en una doble perspectiva que incluía no sólo la reivindicación de valores tradicionales sino su restitución y legitimación mediante la denostación de los valores pluralistas y democráticos. Volviendo a Marín Ibáñez, entre su obras se destacan *La educación en función de los valores* (1976); *La jerarquía axiológica y su proyección educativa: parte histórica* (1968); *Valores, objetivos y actitudes en educación* (1976). En ese marco, se comprende que haya sido uno de los invitados extranjeros al “Primer Congreso Iberoamericano de Educación (Buenos Aires, 1981) organizado por la Secretaria de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires junto con el Centro de Investigación y Acción Educativa (CINAE) y presidido por Carlos Burundarena (Ministro de Cultura y Educación del

⁶⁷⁹ Entre los artículos de Marín Ibáñez pueden citarse “La creatividad desde el ángulo de la educación comparada”, Revista del IIE Año 6 N° 25, marzo 1980; El perfeccionamiento del profesorado a distancia “ Revista del IIE Año 9 N° 43 noviembre de 1983; La enseñanza interdisciplinaria” y” De la enseñanza individual a la enseñanza en equipo” MICYE-DI-NEMS-PNUD-UNESCO 1977

gobierno de Viola), cuyo tema central fue “Los valores y la persona”. Las ponencias, incluyendo una de Marin Ibáñez denominada “¿Crisis de valores?”, se publicaron en el libro *Valores de la persona y técnicas educativas* donde, además, fueron co-autores Oscar Oñativia, Elida de Gueventer, Fernando Storini y otros reconocidos católicos de la línea más conservadora.

La labor de Marin Ibáñez en la UNLP se concretó mediante un programa de conferencias, seminarios y encuentros dirigidos a docentes de todas las jerarquías y Facultades en los que abordó los siguientes temas: “Nuevas formas y exigencias de la enseñanza superior”, “De la especialización a la frontera interdisciplinaria“, “Formación del profesorado universitario“, “Creatividad a nivel interdisciplinario en la universidad”, “La creatividad en la educación” y el “Desafío de la educación permanente” (El Día 29/7/79, Pág. 9) Trascendiendo el programa del CONICET que originó el vínculo entre Marin Ibáñez y la UNLP, la prédica pedagógica de este intelectual continuaría en 1981. En efecto, la UNLP lo designó profesor visitante (Res R 1032 -9/9/ 81) y le encomendó el Universidad de Valencia. Tenía adscripción filosófica al espiritualismo perennialista hispanista (Fermoso, 1985), compartiendo con García Hoz la línea del personalismo conservador. Nuestra indagación nos permitió corroborar que su producción centraba el análisis de la educación en un registro filosófico y psicopedagógico, ahondando en la creatividad del individuo. Empero, lo más importante era que su producción conceptual articulaba con un núcleo duro del discurso dictatorial, el tema de los valores. Acordamos con Kaufmann y Doval (1997) cuando postulan que el tema de los valores fue instalado por el régimen militar como un eje central a partir del cual interpretar la realidad social y educativa, en una doble perspectiva que incluía no sólo la reivindicación de valores tradicionales sino su restitución y legitimación mediante la denostación de los valores pluralistas y democráticos. Volviendo a Marin Ibáñez, entre su obras se destacan *La educación en función de los valores* (1976); *La jerarquía axiológica y su proyección educativa: parte histórica* (1968); *Valores, objetivos y actitudes en educación* (1976). En ese marco, se comprende que haya sido uno de los invitados extranjeros al “Primer Congreso Iberoamericano de Educación (Buenos Aires, 1981) organizado por la Secretaria de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires junto con el Centro de Investigación y Acción Educativa (CINAE) y presidido por Carlos Burundarena (Ministro de Cultura y Educación del gobierno

de Viola), cuyo tema central fue “Los valores y la persona”. Las ponencias, incluyendo una de Marin Ibáñez denominada “¿Crisis de valores?”, se publicaron en el libro *Valores de la persona y técnicas educativas* donde, además, fueron co-autores Oscar Oñativia, Elida de Gueventer, Fernando Storni y otros reconocidos católicos de la línea más conservadora.

La labor de Marin Ibáñez en la UNLP se concretó mediante un programa de conferencias, seminarios y encuentros dirigidos a docentes de todas las jerarquías y Facultades en los que abordó los siguientes temas: “Nuevas formas y exigencias de la enseñanza superior”, “De la especialización a la frontera interdisciplinaria”, “Formación del profesorado universitario”, “Creatividad a nivel interdisciplinario en la universidad”, “La creatividad en la educación” y el “Desafío de la educación permanente” (El Día 29/7/79, Pág. 9) Trascendiendo el programa del CONICET que originó el vínculo entre Marin Ibáñez y la UNLP, la prédica pedagógica de este intelectual continuaría en 1981. En efecto, la UNLP lo designó profesor visitante (Res R 1032 -9/9/ 81) y le encomendó el dictado del curso “*Formación del profesorado. Creatividad e interdiscipliniedad en la tarea educativa*” (Res 282 FAHCE- 16/9/81)

Hasta acá, hemos sistematizado los marcos normativos, ideológico-pedagógicos y las tradiciones que se entramaron para dar contenido a distintas estrategias de formación de docentes. En lo que sigue recapitulamos los aspectos centrales del trabajo y presentamos algunas consideraciones finales.

Conclusiones preliminares

En esta ponencia hemos analizado algunas estrategias de formación y actualización de docentes universitarios, inscriptas en el proyecto de universidad excluyente prohijado por la última dictadura cívico- militar (1976-1983) Identificamos una concepción esencialista de universidad que orientó la formulación e implementación de las políticas en la UNLP y señalamos la centralidad de la idea de *comunidad jerárquica* como vector estructurante de los programas político-institucionales. Vimos que tal noción es tributaria de significantes de la educación superior de cuño nacionalista católico combinada con vertientes del hispanismo perennialista que penetró en las universidades durante la dictadura, impulsada por grupos de elite que tenían cierta afinidad con el régimen a la vez que custodiaban sus propios intereses

Hemos podido apreciar que la preocupación por la formación, que tam-

bién puede ser leída en clave de afán por el control centralizado y vertical de las prácticas, se planteó tempranamente, impulsada por el rector civil que rigió los destinos de la UNLP entre 1976-1983 . Se diseñaron programas de formación desde una lógica centralizadora que soslayó la participación de las Unidades Académicas en la concepción de las propuestas. La implementación descansaba bien en docentes estables y considerados “confiables”, a partir de procesos selectivos previos (confirmaciones de concursos, designaciones definitivas de profesores adjuntos y titulares) o en funcionarios, asesores o intelectuales conservadores. Las estrategias formativas implementadas tuvieron distinto alcance, sistematicidad y diversa funcionalidad, ya sea satisfacer el acceso al ejercicio docente en disciplinas específicas cuanto atender a la actualización desde miradas micro, centradas en aspectos técnicos y de instrumentación didáctica soslayando el análisis de los aspectos político-ideológico implicados en los procesos de enseñanza.

Hemos podido apreciar que, discursivamente, se sostenían ideas como las de *calidad académica y perfeccionamiento* relacionadas con el significante “*pedagogía moderna*” la que, a su vez, aparece, asociada con la mejora didáctica, la incorporación de tecnología y la actualización de técnicas de evaluación. No obstante, en la estrategia de carrera docente analizada, es la tradición academicista – con un trasfondo normativo anclado en la tradición normalizadora- disciplinadora- la que funge como organizadora de procesos formativos mediados por el especialista disciplinar, en el espacio cerrado de la cátedra y desde un enfoque individualista del ejercicio docente. Subyace la idea de que el dominio del contenido y la sabiduría práctica del experto, por un lado, y la observación e imitación del modelo establecido, por el otro, son el reaseguro de la formación, en una perspectiva que menoscaba el valor del saber pedagógico aun cuando discursivamente habla de una pedagogía adjetivada moderna. En aquellos casos en los que la capacitación estaba a cargo de profesionales de la educación, la relación pedagógica se entendió como disseminación de conocimientos a los docentes desde posiciones jerárquicas de intelectuales productores de discursos pedagógicos de índole conservadora.

La agenda de formación también se nutrió programas nacionales que promovieron la construcción de consenso en torno a ciertos discursos ideológico-pedagógicos. La labor de construcción hegemónica orientada a legitimar discursos consistentes con una cosmovisión tradicional y jerárquica de la uni-

versidad – y también del orden social- mancomunó a actores y grupos académicos nacionales y extranjeros. Entre los discursos que se promovieron se destaca la *pedagogía de los valores* mediante medidas tributarias de acciones desarrolladas por grupos académicos que tenían afinidad con el régimen y de programas gestados en agencias estatales como el CONICET y organizaciones como el CINAIE, que procuraron establecer consenso en torno a ciertas líneas ideológico-pedagógicas que debían presidir una formación restrictiva y dogmática. La idea de una educación acorde al “ser nacional” y el “*estilo de vida argentino*” recuperaba como componentes centrales elementos procedentes de una matriz aristotélico- tomista y espiritualista perennialista - hispanista coa- ligada con valores del cristianismo tradicional. La recepción del perennialismo hispanista en la UNLP trascendió los límites del programa del CONICET que le dio origen y se convirtió en una política formativa local independiente.

Bibliografía

- Auderut, C; Carreño, N ;Cometta, A; Clavijo, M (2003) “La memoria cautiva. El caso de la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura”. En: Kaufmann, C. (Dir.) *Dictadura y Educación* Tomo 2 .Buenos Aires, Miño y Dávila
- Caponnetto, A. (1981) *Pedagogía y educación. La crisis de la contemplación en la escuela moderna*. Buenos Aires, Cruz y Fierro
- Caturelli, A (1963) *La universidad, su esencia, su vida, su ambiente*. Dirección general de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba
- Davini, M.C.(1995) “Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales” En. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- (1991) Modelos teóricos sobre formación docente en el contexto latinoamericano. En: *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Año IX, N° 15.
- Derisi, O (1969) *Naturaleza y vida de la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA
- Fermoso, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona, CEAC.
- Filippa, N. (1997) *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina (1976-1983)* Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Juan
- Forment, E (1996) “Formación general del universitario“ En: García Hoz, V. (Dir) (1996) *La educación personalizada en la universidad*. Buenos Aires, ediciones Rialp
- Iturmendi, J. y Mamblona M.C. (2005) “*La Universidad Nacional de la Plata entre 1955 y 1997*”. En: Barba, F. (Dir.) *La Universidad de la Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata, Publicación de la UNLP.
- Kaufmann, C.(2001). *Dictadura y Educación. Universidad y grupos académicos argentinos*. Tomo 1. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (1999) “El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico” En: Kaufman, C. y Doval, D. *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario, Laborde
- Kaufman, C. y Doval, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina*. Rosario, Laborde editor.
- Larobina, M. y Varela, J.C. “*Olvido y desmemoria en la Facultad de Ciencias de la Educación*”. <http://www.fcedu.uner.edu.ar>. Consultado el 25/12/11

- Marin Ibáñez, R. (1986) “¿Crisis de los valores?” En: *VVAA Valores de la persona y Técnicas educativas*, Buenos Aires, Editorial Docencia, 2º edición
- Palamidessi, M. (1998) La política educacional de la dictadura militar argentina 1976-1983): una caracterización estructural. En: *Revista Versiones*, UBA. Buenos Aires.
- Paso, M (2012). *Políticas, elites intelectuales y discursos en la construcción de la universidad excluyente. El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (1976-1983)* Tesis de Maestría, FLACSO.
- Pessacq, R. y otros (1987). *La normalización de la UNLP*. La Plata, Imprenta de la Universidad Nacional de La Plata.
- Suasnabar, C (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la argentina (1955-1976)* Buenos Aires, FLACSO, Manantial .
- Tedesco, J.C. “Elementos para una sociología del curriculum en Argentina” En: Tedesco, J.C., Braslavsky, C y Carciofi, R (1983) *El proyecto educativo autoritario .Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO.

Documentos y leyes consultadas

- Ley 22.207 Régimen Orgánico para el Funcionamiento de las Universidades Argentinas y Estatuto de la Universidad Nacional de la Plata (Decreto 1086/82) La Plata, imprenta de la UNLP, 1982
- Ley 21.276 promulgada el 29/3/76
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980) *Mensajes ministeriales “Proyecto de ley universitaria”*. Buenos Aires, CENIDE, Folleto N° 042, pp 2-16
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “*Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos al enemigo)*” Buenos Aires, 1977
- Universidad Nacional de La Plata (1983) *Prólogo de la memoria del periodo 1976-1982*. La Plata. Edición de UNLP
- Universidad Nacional de La Plata (1976) *Discursos. Asunción del Dr. Guillermo Gallo al cargo de Rector de la UNLP*. La Plata, Secretaria de Extensión y Difusión. Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza 116-1977 (mimeo)