

La construcción del campo universitario en el “enredo”^{*} de la historia reciente

Constructing a Field to Study Universities
in the ‘Entanglement’ of Recent History

Sofía Dono Rubio

*Instituto de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires
<sofiadonorubio@fibertel.com.ar>*

Mariana Lázari

*Instituto de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires
<mlazzari05@yahoo.es>*

Resumen

Este artículo examina los problemas metodológicos suscitados por el tratamiento histórico de las políticas universitarias elaboradas y ejecutadas por el gobierno durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). El abordaje de este periodo exige integrar en el análisis los aportes teórico-metodológicos de la historia reciente, campo historiográfico de incipiente constitución. Tanto la recuperación de los testimonios escritos y orales, como su análisis realizado desde los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, remiten al desafío que conlleva situarse en dicho campo: objetivar las propias experiencias y las memorias, integrando sus contenidos a las reglas de la disciplina científica, desarticular olvidos, negaciones y estereotipos en pos de recuperar la historia en un entramado político y ético.

Palabras clave: historia reciente, historiografía, campo político, campo universitario, dictadura.

^{*} Aquí aludimos a la imagen que propone Mario Heler (2005) para referirse a los conflictos inherentes a la producción del conocimiento científico. Al respecto, postula pensar el conflicto en relación con la imagen de enredo. Esta imagen posibilita enfrentar los conflictos, desenmarañando los factores que impiden encontrar soluciones acordes con la complejidad de cada situación. Pensando el conflicto desde la alegoría del enredo, el análisis de los cursos de acción posible no es lo prioritario; antes importa descubrir los hilos que nos atan para potenciar las posibilidades de producción.

Abstract

This article examines the methodological problems involved in the historical study of University policies designed and implemented by Argentina's latest dictatorship (1976–1983). It argues in favor of integrating the theoretical and methodological approaches of the new subdiscipline of Recent History. The recovery of oral and written testimonies and their analyses drawing from the conceptual perspectives of Pierre Bourdieu and Michel Foucault, lead us to discuss the difficulties of Recent History: the need to objectify personal experience and memories integrating them into the rules of a scientific discipline, and to articulate what has been forgotten, denied, or stereotyped, in order to recover a politically and ethically embedded history.

Keywords: *Recent History, Historiography, Political Field, University Field, Dictatorship.*

Toda cultura científica debe comenzar [...] por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico [...].

Gaston Bachelard (1979: 21)

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, que se ocupa de la historia comparada de las políticas educativas universitarias en contextos autoritarios, el franquismo español y las dictaduras militares argentinas. Dicho proyecto tiene entre sus objetivos generales examinar la relación entre política y pedagogía, a fin de profundizar en el proceso de configuración del campo universitario. En éste se distingue como unidades de comparación periodo(s) significativo(s) de la historia nacional de ambos países, en los que, a través de procesos de reforma, la configuración del campo universitario se ve afectada. Este proceso de constitución se realiza a partir de las prácticas institucionalizadas, a través de las cuales se crea y recrean, circulan y se consagran textos, discursos, técnicas y procedimientos. Sus recursos son predominantemente de naturaleza simbólica y su base institucional son las universidades. En este campo, la hegemonía de un grupo de agentes o agencias se dirime a partir de su capacidad para ejercer el control legítimo sobre la selección y producción de los mensajes, sobre su formato, sus contenidos, las formas de transmisión, sobre la elección de los agentes y agencias implicados en estas prácticas (Bourdieu, 2008).

Entre los periodos estudiados por el proyecto citado, seleccionamos para compartir en esta comunicación el segmento temporal que abarca la última dictadura militar argentina (1976-1983) —periodo en el que se instaló un régimen represivo sin precedentes— y focalizamos la problemática metodológica-historiográfica a la que nos enfrentamos en el proceso de investigación.

Parte de nuestra labor investigativa se concentró en el accionar de los agentes y agencias, tanto del campo político, como del universitario, ambos copartícipes del proceso de configuración de este último. En el análisis de este proceso cobraron visibilidad algunas de las particularidades de la historia reciente. A modo de obstáculo epistemológico, se nos presentaron las indelebles huellas que esta experiencia ha dejado en el imaginario colectivo y en sus prácticas, impronta de la que no quedamos exentas como investigadoras. Objetivar la naturaleza de estas dificultades nos llevó a indagar y a profundizar sobre la especificidad del campo historiográfico. Así, el carácter traumático y la coetaneidad de ese pasado con la propia biografía y la de nuestras fuentes informantes, se transformaron en un elemento más de nuestro quehacer investigador, en la pretensión de construir un discurso científico.

El objetivo de este trabajo es revisar críticamente, y en clave historiográfica, los avances realizados en esa dirección. En una primera parte, compartiremos algunas de las hipótesis resultantes del proceso de investigación. En un segundo apartado, presentaremos el marco historiográfico que nos permitió repensar el abordaje inicial de nuestro objeto de estudio. Finalmente, como resultado del trabajo llevado a cabo, reflexionaremos sobre la invitación permanente que nos hace la investigación —y sobre todo el tratamiento de temas vinculados a la historia reciente— a volver el pensamiento sobre sí mismo, a interrogarse no sólo sobre sus contenidos, sino sobre sus presupuestos y fundamentos; a ejercer una vigilancia epistemológica que facilite el avance creativo y potencie la producción académica.

1. Génesis y devenir del campo universitario

La universidad se instituye históricamente con la misión de producir y transmitir saberes. La formación profesional completa el sentido de esta misión fundante, por lo que entre sus metas ocupa un lugar preponderante la de brindar una formación acorde a las necesidades sociales.

Las formas institucionales que asume la universidad en su devenir se entrelazan con la naturaleza de los fines que la conformaron durante el trayecto de su historia. Estas metas se definen colectiva y conflictivamente dentro de la misma universidad y en relación con otros agentes y agencias interesados en su “producción”.

La universidad es una institución en cuyo interior se generan tensiones por la definición de su identidad y a la vez entabla disputas con los poderes externos que buscan direccionarla o cooptarla.

En este escenario de tensión intra e interinstitucional se configura el campo universitario, producto de la redefinición de las relaciones entre los agentes y agencias del campo de la política y del campo intelectual (Bourdieu, 2003; Bernstein, 1985; 1998).

El campo universitario, perteneciente al ámbito intelectual, reproduce en su estructura al campo de poder. Las relaciones entre agentes y agencias de ambos campos están dominadas por los principios de clase, son generadoras de clasificaciones físicas, simbólicas y sociales; y fijan los límites macroestructurales de la universidad. Este proceso de fijación de límites es dinámico e histórico.

La configuración del campo universitario es también el resultado de las relaciones de fuerza entre sus agentes y agencias, que pugnan por la definición legítima de las condiciones, criterios de pertenencia y jerarquías implícitas en la producción de su capital específico, de fuerte peso simbólico: el capital académico (Bourdieu, 2003; 2008).

Nuestro trabajo de investigación se focaliza en la relación de la universidad con el campo político y en las estrategias que éste despliega para convertirla en un instrumento funcional y legitimador de un proyecto particular de gobierno.

Desde los aportes conceptuales de Foucault (1989; 1992), las transformaciones en el campo universitario se interpretan como configuraciones producidas por prácticas discursivas y no discursivas que organizan una realidad. Estas prácticas forman una compleja trama que regula los sujetos y las relaciones de poder, asimismo se perfila articulando inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo. Esta capacidad de reconfigurar la realidad es la que enlaza las prácticas con el poder. Desde estos conceptos es posible analizar cómo el campo universitario traduce, a través de sus agencias y agentes, las relaciones de poder en discurso y el discurso en poder.

A la vez, permite analizar estas relaciones entre el campo político y el campo universitario, desde el papel del Estado y la producción de gobernabilidad. Las acciones del Estado vehiculizan una forma de poder que desarrolla en su estructura un complejo mecanismo de técnicas de individuación y procesamientos totalizadores, que le dan a su accionar el carácter globalizante. Este carácter singular del poder del Estado, que tiene como función el control integral, es inherente a la necesidad de producir gubernamentalidad.

El concepto de gubernamentalidad remite a la dimensión represiva y productiva del poder. Esta última se presenta como opción de libertad, constituye subjetividades, establece un campo posible de acciones, al mismo tiempo que produce conductas. Esta libertad es otra forma de sujeción que se vehicula por medio de prácticas que se inscriben en la realidad a través de regímenes de verdad, los cuales dirimen lo verdadero de lo falso en cada formación histórica (Foucault, 2007). A partir de estas categorías conceptuales asumimos la

universidad como dispositivo que articula prácticas discursivas y no discursivas que participan en la construcción de regímenes de verdad, y como tal se entraman y son constitutivos de las relaciones de poder.

Con la intención de dar visibilidad a algunas de las prácticas que se dieron en la conformación del campo universitario entre 1976 y 1983, realizamos un análisis crítico de diversas fuentes documentales (leyes, discursos, estatutos, proyectos y documentos institucionales, ensayos).

2. La “reorganización” del campo político (1976-1983)

En marzo de 1976, el golpe de Estado marcó un punto de quiebre o ruptura en la historia argentina. En un contexto político caracterizado por la conflictividad social, la inestabilidad política y la crisis económica, las Fuerzas Armadas de la República Argentina (FA) asumieron la misión de transformar profundamente a la sociedad y reemplazarla por una nueva. A diferencia de las intervenciones anteriores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se proyectó como un gobierno *de* las fuerzas armadas y no simplemente apoyado *por* éstas:

El golpe de 1976 no es simplemente un eslabón más en la cadena de intervenciones militares que se inició en 1930. La crisis inédita que lo enmarcó dio paso a un régimen mesiánico inédito que pretendió producir cambios irreversibles en la economía, el sistema institucional, la educación, la cultura y la estructura social partidaria y gremial, actuando de cara a una sociedad que, a diferencia de episodios anteriores, se presentó debilitada y desarticulada cuando no dócil y cooperativa frente al fervor castrense (Novaro y Palermo, 2003: 19).

El objetivo de las FA era lograr la transformación profunda de la sociedad argentina, caracterizada, según la propia Junta, por

un tremendo vacío de poder capaz de sumirnos en la disolución y la anarquía [...], la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara a la subversión [...], a la ausencia total de los ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado; a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el agotamiento del aparato productivo; a la especulación y la corrupción generalizadas.¹

¹ Proclama del 24 de marzo de 1976 (Estado Mayor, 1980: 11).

La dictadura estableció como prioritarias dos grandes líneas de acción: la primera señaló como objetivo del proceso la "normalización" de la economía, que implicaba el diseño y aplicación de diversas medidas tendientes a desarticular al modelo de industrialización sustitutiva, concebido como la base económica del populismo; la segunda se direccionó a reimplantar el "orden", y se plasmó en acciones radicales vehiculizadas en el terrorismo de Estado (Acuña y Smulovitz, 1993; Quiroga, 1990; Novaro y Palermo, 2003).

El clima de violencia política y desorden social era el fundamento que tenía la opinión pública para sostener la necesidad de un golpe de Estado. El acceso al gobierno de las FA implicó un recrudescimiento de la violencia represiva del Estado.

Se inició, entonces, un plan de exterminio sistemático cuyas víctimas fueron quienes desarrollaban algún tipo de actividad política —se sospechaba que lo hacían, tenían vínculos con quienes las desarrollaban—, o simplemente daban indicios de adherirse a un pensamiento alejado de la ideología occidental y cristiana profesada por la dictadura.

Al menos en los primeros años del proceso existió un alto nivel de convergencia entre la opinión pública —de todas las capas sociales— y el discurso del régimen. La teoría del vacío de poder creó ciertas condiciones de legitimidad para la intervención de las FA: "El Estado Mayor esperó que el poder le cayera en las manos como una fruta madura, en el momento en que una opinión pública resignada y amedrentada estuviera lista para conceder un crédito de confianza renovado a las Fuerzas Armadas a falta de otra alternativa" (Rouquié, 1994: 291).

El consenso del que gozó el Proceso de Reorganización Nacional en su etapa inicial encontraba su cimiento en la percepción que la sociedad construyó del último gobierno peronista, al que concebía como un proyecto tan prometedor como irrealizable. Esta anuencia era perceptible también entre las fuerzas que componían el nuevo gobierno. Sin embargo, rápidamente comenzaron a asomarse tensiones entre los altos mandos, expresión de las diferentes facciones, ya presentes en los orígenes de la Junta Militar. El singular diseño tripartito institucional y del proceso de toma de decisiones, el recrudescimiento de conflictos intrafuerzas e interfuerzas, el establecimiento de alianzas cívico-militares; entre otros, se potenciaron durante ese periodo de gobierno y obstaculizaron la concreción de los originarios objetivos planteados por el Proceso de Reorganización Nacional (Canelo, 2008).

No obstante, en un primer momento el gobierno logró deponer las diferencias en pos del pretendido saneamiento y reorganización de la sociedad. Para esto identificó con absoluta claridad los espacios en los que la subversión atacaba y disolvía la esencia nacional, como áreas prioritarias de acción. Se consideró necesario acompañar la lucha armada contra la guerrilla con otras acciones desplegadas en el campo cultural y educativo. Este proceso implicó, entre otras medidas, el nombramiento de funcionarios —civiles y militares— estrechamente ligados al proyecto de las FA, en todas las posiciones jerárquicas de los organismos

públicos, entre éstos los educativos. El mismo día en que las FA asumieron el gobierno, se decretó asueto educacional, medida que se extendió durante los días siguientes, de manera diferencial, en los distintos niveles del sistema educativo. La suspensión de los derechos políticos estuvo acompañada de la suspensión del derecho a la educación (Pineau, 2006). Se llevó adelante una efectiva militarización del sistema educativo, proceso de “cerrazón dogmática y verticalismo autoritario” (Kauffman, 1997), a pesar de que todos los ministros de educación del proceso fueron civiles.

En esta dirección, el Programa de Reorganización Nacional de la Dictadura Militar afectó a las universidades como instituciones del sistema educativo, así como a los sujetos en sus prácticas.

2a. De cómo se vio afectado el campo universitario: normativa y gestión

Las primeras medidas fueron tomadas en nombre del reestablecimiento de un orden que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza y normalizar la actividad académica. Se derogó parcialmente la Ley Orgánica de Normalización 20.654 de 1974 (*Anales*, 1974) y se sancionó la Ley 21.276. Entre los artículos que se suprimieron figuraban los que relacionaban los fines de la universidad con el proyecto de liberación nacional, los que atribuían al Consejo Superior la capacidad de designar a los rectores y a los profesores —previo concurso de oposición y antecedentes—, los que referían a la Asamblea Universitaria y sus funciones, y los que posibilitaban la participación estudiantil, entre otros. La letra de la ley conservó el artículo 3 de su predecesora, la cual garantizaba la autonomía académica y docente. Sin embargo, paralelamente se establecieron disposiciones de emergencia que negaban, de facto, dicha autonomía, como la transferencia del gobierno y la administración de las universidades al Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), en cuyo ámbito recaería la designación de rectores y decanos.

En pos de eliminar los elementos que vinculaban a la universidad con el campo político de 1973, se prohibieron “en el recinto de las Universidades de toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil o no docente” y la incompatibilidad de la docencia universitaria y las funciones académicas con “todas aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos fijados por el Proceso de Reorganización Nacional”.² De este modo, quedaron intervinidas las instituciones universitarias y sus políticas fueron sujetas al Estatuto de Reorganización Nacional. Esta ley resultó transitoria, pues en su cuerpo emplaza la elaboración de otra definitiva.

² Artículos 7 y 12 de la Ley 21.276/76 (*Anales*, 1976: 1041-1042).

En 1980, se promulgó como marco regulatorio para las universidades nacionales la ley 22.207. En la nota al Poder Ejecutivo que acompañaba el proyecto de ley, firmada por el ministro de Economía, José Martínez de Hoz, y el de Educación, Juan R. Llerena Amadeo, se describieron las universidades como "uno de los sectores de la vida del país en donde con mayor intensidad actuó la subversión apátrida" y se descalificó la derogada ley de 1974, "bajo cuya vigencia se desnaturalizó el funcionamiento de las universidades" (*Anales*, 1980: 998). En la conferencia de prensa en la que el ministro de Educación presentó el proyecto de la citada ley, argumentó que la normativa derogada desnaturalizaba el funcionamiento de las universidades al atender más a la forma de gobierno que a los fines de su actividad, convirtiendo, de ese modo, los medios en fines.

Se fundamentó la necesidad de la nueva ley universitaria para

reordenar jurídicamente el funcionamiento de las Universidades Nacionales y dar un encuadre legal fundamental a todas las Universidades, dentro del Proceso de Reorganización Nacional y apuntando, en última instancia, a sus propósitos de restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado y reconstituir el contenido y la imagen de la Nación (*Anales*, 1980: 999).

Con esta ley se pretendía la consolidación de los logros obtenidos por el gobierno hasta el momento, como la "mejora de la formación de la juventud argentina y la erradicación del régimen universitario de la subversión" (*Anales*, 1980: 998).

Los valores espirituales direccionados hacia el bien común y el esencialismo trascendente que tiñó el discurso pedagógico de la dictadura militar quedaron evidenciados en la ley: "Se trata de fines generales, comunes a toda la Universidad Argentina. Ellos son fundamentales y resultan imprescindibles para caracterizar a las Universidades, en función de valores trascendentes, como instituciones al servicio del hombre y de la comunidad" (*Anales*, 1980: 1002).

En la conferencia de prensa citada, se destacaban los mencionados fines generales del proyecto de ley:

la formación plena del hombre a través de la universalidad del saber, el desarrollo armónico de su personalidad y la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación; la búsqueda desinteresada de la verdad y el acrecentamiento del saber; la preservación, difusión y transmisión de la cultura y en especial del patrimonio común de valores espirituales de la Nación (Ministerio de Cultura y Educación, 1980: 4).

Llamativamente, al momento de sancionar la ley, se sumaron a estos fines conceptos como el de libertad académica y principios democráticos, ausentes en el proyecto.

Al igual que sucedió con la ley de emergencia de 1976, la declaración de estos principios volvió a encontrar sus límites en distintos artículos de la ley, que los relativizaron y hasta

los negaron. Por ejemplo, mientras en el artículo 22 se afirmaba que “los docentes gozarán de plena libertad para enseñar e investigar, según los propios criterios científicos y pedagógicos, sin otras limitaciones que las establecidas en la presente ley”, y el artículo 19 refería como necesaria “la identificación [de los docentes] con los valores de la nación y con los principios fundamentales consagrados en la Constitución Nacional que hacen al sistema republicano”. Al mismo tiempo, se condicionaba la pertenencia al cuerpo docente universitario a quienes demostraran “integridad moral”. Por su parte, el artículo 21 limitaba la libertad, exigiendo a los docentes el cumplimiento de los siguientes deberes: “cuidar el decoro de su función, la seriedad de los estudios [...] y no difundir ni adherir a concepciones políticas totalitarias o subversivas” (*Anales*, 1980: 1010-1011).

2b. De cómo se vio afectado el campo universitario: percepciones de los agentes del campo político

Con la intención de crear las condiciones para intervenir, depurar y refundar la universidad, se desplegaron prácticas discursivas que participaron en la consolidación y naturalización de un nuevo régimen de verdad. El discurso se organizó en términos de una universidad que había sido cooptada por fuerzas foráneas y disolventes de la identidad nacional, del establecimiento de los verdaderos fines de la universidad, direccionados por valores immanentes y del papel mesiánico que debían asumir las FA en esta misión. Distintos discursos de agentes del campo político materializan estos elementos. Como ejemplo, Acdel Vilas, militar de reconocida trayectoria, afirmaba en 1977: “Es necesario destruir las fuentes que alimentan, forman y adoctrinan al delincuente subversivo, y estas fuentes están en las universidades y en las escuelas secundarias” (Novaro y Palermo, 2003: 90).

El coronel Sergio E. D'Atellis, del Estado Mayor General, al disertar sobre “La influencia de la infiltración marxista en la educación”, sostenía que las organizaciones subversivas difundían en las universidades nacionales sus doctrinas, valiéndose de docentes y no docentes de alta jerarquía. Al respecto, afirmaba que “La mayoría de las veces son profesores que de alguna manera simpatizan con la izquierda y otra cuentan con el silencio de quienes sin ser de esta tendencia callan por comodidad o temor” (Novaro y Palermo, 2003: 167).

Fernando Cortés, rector normalizador de la Universidad Nacional de Rosario, en un mensaje a la población y estudiantes universitarios: “Se ha masificado la enseñanza con el inconfesable propósito de crear profesionales resentidos con el medio social [...], tremenda maquinación organizada para ir destruyendo los valores morales, espirituales y patrióticos de nuestra población estudiantil [...]” (Novaro y Palermo, 2003: 132).

Dado que las universidades quedaron bajo la injerencia del MCyE, las concepciones de los ministros de educación del proceso desempeñaron un papel importante en la reorganización de la realidad universitaria.

El primer ministro de Educación del Proceso, el doctor Ricardo Bruera, articuló de manera novedosa elementos de la pedagogía personalista —anclada en valores como la libertad y la participación de las personas en la comunidad cristiana— con un sesgo autoritario. La tensión entre ambas se resolvió a través de una redefinición del concepto de libertad, cuya condición previa era el logro del orden y la disciplina. La libertad dejó de ser un fin para convertirse en un medio que se caracteriza por el objetivo perseguido. Al respecto, el ministro declaró en una entrevista al diario *Clarín*: "La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina" (Tedesco *et al.*, 1983: 29).

Durante los mandatos de los ministros de educación que le sucedieron (a mediados de 1977 lo sucedió Catalán y posteriormente Llerena Amadeo), la tensión entre la educación personalista y la represión se dirimió a favor de la última. El orden y la disciplina ya no fueron condición previa para el logro de la libertad, sino que se transformaron en fin último. El gabinete de Llerena Amadeo, orientado por un catolicismo ortodoxo, se definió a partir de tres principios: el combate a la secularización, la desconfianza hacia el papel del Estado como agente educador y la postulación de los fines educativos en términos éticos y políticos de naturaleza esencialista y trascendental.

Durante el mandato de Llerena Amadeo, previamente a la sanción de la ley universitaria 22.206/80, el MCyE realizó un relevamiento de la situación de las universidades estatales y privadas para "brindarles el apoyo necesario, a fin de lograr que su estructura interna y su nivel académico estén de acuerdo con las aspiraciones nacionales y las exigencias pedagógicas e intelectuales del momento actual" (MCyE, 1979b: 20).

El ministro destacó en diferentes documentos que para este relevamiento se realizaron encuentros con las autoridades, profesores y alumnos, para definir los "legítimos fines y objetivos" de las universidades argentinas. Como resultado de esa labor, se redactó un informe con los puntos más sobresalientes. El índice de dicho informe se publicó en los diarios. Llerena Amadeo fundamentó las razones de esta difusión masiva en términos de un debate público, en esta dirección precisó que "Necesitábamos una nueva ley que fuera el instrumento que nos permitiera [...] devolver al país la universidad que el país merecía. Pusimos el texto proyectado a discusión de la opinión pública, se escucharon y evaluaron todas las opiniones [...]" (MCyE, 1981: 13). Es interesante analizar el discurso del ministro que, luego de recuperar de este modo la labor efectuada, precisó el significado del diálogo y el debate público:

El diálogo no supone ataque y defensa, sino exposición lisa, llana, cordial de opiniones [...]. El diálogo requiere esforzarse, capacitarse por conocer el tema sobre el cual se va a dialogar [...]. Confiados en tales premisas hemos sometido a la opinión pública nuestro Anteproyecto de Ley Universitaria, no para producir una polémica [...] sino para recibir opiniones que en diálogo fecundo nos permitan enriquecer un proyecto que, al tener como finalidad el mejoramiento del nivel universitario, puede repercutir eficazmente en la reorganización de la Nación en que estamos empeñados (MCyE, 1979a: 8).

Los primeros análisis de las fuentes, que se exponen como ejemplo evidenciaron la presencia de prácticas discursivas que interpretamos como intentos de redefinición del capital específico de la universidad y de orientarlo hacia la búsqueda de valores y saberes trascendentales, en pos de la reconstrucción de la nación. Estas acciones participaron en el proceso de reconfiguración del campo universitario.

Asumiendo que todo discurso se perfila y articula inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo, así como que esta característica es la que lo enlaza con el poder (Foucault, 1989), interpretamos estas redefiniciones como prácticas discursivas que inauguraron o reorganizaron un nuevo régimen de verdad. Es decir, las leyes, declaraciones, discursos y documentos institucionales producidos por la dictadura se leyeron como prácticas que formaron parte de una particular construcción discursiva, cuyo objetivo fue transformar la enseñanza universitaria en pos del proyecto de reorganización nacional. Sin embargo, al profundizar la lectura, cobró evidencia que en nuestros primeros análisis la presencia recurrente de conceptos como democracia, libertad, autonomía en las fuentes había sido omitida. La objetivación de estas ausencias nos obligaron a indagar en la especificidad del campo de la historia reciente.

3. Notas distintivas de la historia reciente

Las producciones académicas sobre historia reciente ponen de manifiesto, en primer lugar, que nos enfrentamos a un campo de incipiente constitución, lo que conlleva ciertas dificultades insoslayables. Un primer problema gira alrededor de la definición del pasado cercano y del periodo de tiempo que abarca. Bédarida sostiene que "Se trata verdaderamente de un periodo movedido, con periodizaciones más o menos elásticas, con aproximaciones variables, con adquisiciones sucesivas. Un campo caracterizado por el hecho de que existen testigos y una memoria viva" (Bédarida, 1998: 22).

Por su parte, Franco y Levín (2007) examinan diversos criterios para dar respuesta a estos interrogantes: el cronológico, la supervivencia de actores y protagonistas pasibles de

ser entrevistados, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la vinculación con procesos sociales considerados traumáticos. La especificidad no se define en exclusiva por uno de los criterios, sino más bien por la conjunción de estas dimensiones temporales, metodológicas, epistemológicas y subjetivas. Sin embargo, la historia argentina —y latinoamericana— de los últimos años transcurre en el entramado de un Estado terrorista que suscita la violencia social generalizada, una historia asociada a procesos sociales traumáticos. Esto hace que la dimensión subjetiva adquiera mayor presencia en la definición de la historia reciente de la región.

Desde esta particularidad, estas autoras definen a la historia reciente como aquella que profundiza en "temas y problemas sociales considerados traumáticos [...] que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva" (Franco y Levín, 2007: 34).

A partir de tales consideraciones, Franco y Levín (2007) periodizan la historia argentina reciente desde el Cordobazo en 1969, hasta la vuelta de la democracia, en 1983, y establecen como rasgo distintivo de esta etapa la violencia política ejercida por un grupo heterogéneo de actores.

Por la naturaleza de su objeto de estudio, la historia reciente mantiene estrechas relaciones con otras disciplinas sociales que se interesan por el pasado cercano, a la vez que es irrupción por discursos extraacadémicos, cuyos portavoces son actores —pertenecientes a diversos sectores sociales y políticos— que procesan este pasado a través de sus emociones y vivencias. Necesariamente, sus argumentos y conclusiones, basados en su experiencia, entran en tensión con las sostenidas por los académicos, cuya producción tampoco resulta indemne a esta exposición. Afirmar Franco y Levín que "Quizás sea este crecimiento exponencial de interlocutores y destinatarios una de las particularidades de la historia reciente como campo disciplinar" (2007: 16).

Estas cuestiones obstaculizan la construcción de la historia reciente como campo científico y el reconocimiento del pasado cercano como su objeto genuino. El carácter y la disponibilidad de sus fuentes constituyen otra peculiaridad de este campo. Una de las dificultades estriba en que gran parte de los documentos se destruyeron para ocultar evidencias incriminatorias, lo que obstaculiza su acceso. A la vez, esto obliga al historiador a una tarea de continua revisión, pues por su connotación política y su cercanía temporal, con mucha frecuencia, diferentes archivos salen a la luz o su información se desclasifica. Más allá de estos problemas concretos que enfrentan, Da Silva Catela (2007) alerta a los investigadores acerca de la necesidad de agudizar la lectura de los documentos de la represión en dos direcciones: por un lado, hacia la reflexión sobre las condiciones de producción de quienes hablan a través de los documentos, a fin de convertirlos en objeto de análisis; por el otro, en

la indagación de sus propias concepciones de verdad, frente a la producción de lo que convierten en fuente; es decir, de lo que el documento dice, de lo que a partir de éste se diría, de lo que se silencia. Si bien los archivos posibilitan trabajar con el pasado, este trabajo implica una lectura e interpretación de ese pasado (desde y en) el presente.

En este punto se estrechan las vinculaciones de la labor académica del historiador con la política y la ética. Al tratarse de la reconstrucción e interpretación de un pasado cercano de alto nivel de complejidad que porta procesos dolorosos, se objeta la posibilidad de construir un relato mínimamente consensuado sobre los significados que circulan. Sin embargo, la historia reciente cuenta con herramientas para una construcción intelectual superadora de las diferentes crónicas que se disputan la definición de ese pasado. Esta construcción se sostiene sobre la idea de que existe una realidad exterior que se volvería inteligible mediante la labor investigativa del historiador, reconociendo siempre cierta parcialidad, el carácter inconcluso de su producción y su relativa dependencia con las concepciones historiográficas del momento (Bédarida, 1998; Soto Gamboa, 2004).

Además, esta historia no se construye sólo a partir de representaciones y discursos socialmente construidos, sino que éstos se entrelazan con experiencias propias, recuperadas a través del recuerdo. En esta amalgama también participan las proyecciones del futuro que elabora cada sociedad y sus actores; por lo que se vuelve un pasado en permanente proceso de actualización. Por esas razones es una historia vigente e inacabada, expuesta a pugnas del presente que intentan cristalizarla tras sus propios sentidos. Está inconclusa porque se asocia a las huellas frescas y profundas de quienes intentan capturarla y construir un relato, en el que se identifican y hallan un significado al presente.

Este carácter constituye el fundamento en el que se basan ciertas objeciones provenientes de la misma comunidad académica, que le impugna la posibilidad de interpretar un periodo del cual no se conoce su desenlace. Esta condición limitaría al historiador para seleccionar, entre los acontecimientos de los que ha sido testigo, los más relevantes e incluirlos en el relato histórico. Sin embargo, Bédarida (1998) considera que esta contingencia no es una singularidad de la historia reciente, sino una condición común a la producción histórica. Antes de constituirse como campo disciplinar de la historia, el pasado cercano fue cooptado por las memorias. Esto nos remite al concepto de memoria y a su relación con la historia.

3a. Historia y memoria en el entramado de la historia reciente

Memoria e historia son conceptos centrales en la estructuración de la vida individual y colectiva. Hilda Sabato argumenta que "Historia y memoria son formas de representación del pasado, pero mientras la primera se desembara de su papel legitimador de identidades, la

segunda se vincula precisamente con su búsqueda y construcción" (Sábato, 2007: 224). La memoria tiene una naturaleza social y es producto de una construcción activa.

Es de naturaleza social en tanto que se configura en interacciones con otros. Tal como afirma Rosa Rivero (2004), incluso las memorias autobiográficas son compartidas, entretienen la vida personal con la de otros, e incluyen memorias de sucesos públicos. Esta conexión entre las memorias personales y las memorias colectivas es la base para la construcción de una cultura personal conectada con una cultura pública. La cultura colectiva y personal intersectan en la interacción personal y en las relaciones entre el individuo, las prácticas y las instituciones. Así, "la cultura pública y privada se crean mutuamente, y la construcción de ambas es el resultado de un proceso de co-construcción entre las acciones del individuo y las interacciones con su ambiente social" (Rosa Rivero, 2004: 61).

La memoria es también construcción activa en tanto que no es repetición exacta del pasado, sino una reconstrucción en la que se plasman marcos interpretativos éticos, ideológicos, políticos, circunstancias objetivas y subjetivas de diversa índole; en un relato comunicable.

La memoria ocupa un lugar central en la construcción identitaria personal y social. Es inherente a la vida individual y colectiva, la proyección del futuro y la interpretación del presente, a la luz de la experiencia del pasado. La memoria se vincula con el pasado que activa y reconstruye, así como con el presente sobre el que tiene efectos. También determina una relación con el futuro, en tanto que posibilita proyecciones imaginadas desde el presente, pero cargadas de historia.

La historia y la memoria se pensarían como un par complementario que a veces entran en conflicto. Sin embargo, "ubicar a la Historia y la Memoria como una dupla ofrece la ventaja de distinguir cómo se constituyen sus respectivos campos, cómo se asisten y se acosan en el trabajo de la recuperación del pasado. Un recurrente desencuentro alimenta su complementariedad y en ello es donde reside la potencia de la dupla" (Mariño, 2006: 126).

La relación historia-memoria es múltiple y de diverso tipo. Elizabeth Jelin (2002) señala que la memoria es una fuente imprescindible para la historia, incluso (y sobre todo) en sus desplazamientos, tergiversaciones, negaciones, nutre a la historia de sugerentes interrogantes. La historia como disciplina científica, sometida a reglas que garantizan la fiabilidad y validez de sus interpretaciones, cuestiona y prueba críticamente el contenido de las memorias. Así, historia y memoria se traman, se enmarañan, se tensionan, se complementan y se antagonizan en los intentos de reconstrucción del pasado.

Cuando se busca la recuperación del pasado reciente —y éste es de carácter traumático—, historia y memoria conviven necesaria y conflictivamente. Ambas son expresiones de la necesidad de la sociedad de incorporar en su entramado histórico-social los procesos que las constituyen. La memoria social se construye en un espacio de lucha en el que se confrontan los distintos sentidos que se le otorgan al pasado.

A la vez, se configura en un espacio de disputas políticas, con diversos actores que pugnan por imponer el sentido que cada uno le atribuye al pasado, sesgado por los intereses y las inquietudes del presente, así como las inquietudes y proyecciones sobre el futuro.

Múltiples memorias disputan el lugar privilegiado de ser la memoria hegemónica, que ha de imponerse y anular al resto, para que se reconozca como tal. En esta lucha por la hegemonía polemizan memorias subsidiarias y otras antagónicas que intentan levantarse como estandarte de una verdad consagrada del pasado (Mariño, 2006).

Particularmente, en el caso argentino, esta lucha de las memorias cobró visibilidad a través de la presencia de diferentes narrativas que trataron de hegemonizar la explicación de las acciones de la dictadura. Contemporáneamente a los hechos, circuló la teoría de la guerra sucia, producto de la intención de las FA de legitimar su accionar. En tanto existía una amenaza a la sociedad, se habilitaba el despliegue de estrategias no convencionales para eliminarla. Este discurso lo retomaron los grupos que avalaron el procedimiento militar. Antagónicamente, distintas facciones revolucionarias legitimaron la acción guerrillera mediante la resignificación de diversos relatos que presentaban al movimiento contestatario como una lucha contra el imperialismo, el capitalismo y la oligarquía nacional.

Ya recuperada la democracia, la memoria emergió como una cuestión central en la interpretación del pasado. El nunca más se convirtió en la narrativa oficial del “horror de la dictadura”. Su discurso plasmó la teoría de los dos demonios que supone la existencia de dos grupos nefastos para la sociedad —la guerrilla y las FA—, a la que caracteriza como una víctima pasiva e inocente. Los responsables de lo acontecido son, según esta teoría, los jefes de ambos bandos. Con el transcurso del tiempo se generaron otros discursos que buscaron la reconciliación social mediante diversas (incluso opuestas) estrategias.

Para analizar este proceso de construcción de la memoria, Da Silva Catela (2007) propone el concepto de territorio de la memoria, en contraposición al del lugar de la memoria, por considerar que este último remite a una idea estática, unitaria y sustantiva. En cambio, la idea de territorio pone en evidencia

las relaciones o [el] proceso de articulación entre los diversos espacios marcados y las prácticas de todos aquellos que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre la represión; además, resalta los vínculos, la jerarquía y la reproducción de un tejido de lugares que potencialmente puede ser representado por mapas [...]. Las propiedades metafóricas de territorio nos llevan a asociar conceptos tales como conquista, litigios, desplazamientos, a lo largo del tiempo [...] (Da Silva Catela, 2007: 206).

Quien desea indagar alguna dimensión de la realidad del pasado reciente, desde los cánones de la historia, debe hacerlo consciente de que forma parte de este territorio, del fragor de su conquista y, por lo tanto, está inhabilitado a realizar la tarea de investigación desde

la periferia. Es preciso el examen de sus compromisos políticos y cívicos; asimismo es menester integrar a esta tarea de objetivación su subjetividad, sus experiencias, sus creencias y emociones.

4. Conclusiones: "desenredo" y reconstrucción. A modo de vigilancia epistemológica

Profundizar en la especificidad de la historia reciente nos permitió someter algunos de nuestros análisis a una revisión crítica, la cual se materializó en dos planos: uno historiográfico y otro conceptual. Si bien en ciencias sociales la subjetividad del investigador está presente en todo el proceso de trabajo, al profundizar en el marco historiográfico del pasado cercano advertimos la intensidad que cobra la historia individual en su intersección con la historia colectiva.

Desde este marco, surgieron nuevas claves de interpretación que nos permitieron objetivar ciertos "enredos" en los que habían quedado atrapados nuestros primeros análisis sobre el proceso de configuración del campo universitario durante la última dictadura. Así, detectamos que desde un encuadre aún sesgado por la propia experiencia, los conceptos que esperábamos encontrar —subversión apátrida, valores trascendentes, orden, disciplinamiento— habían opacado la presencia y el abordaje de otros, inicialmente omitidos.

En este punto se volvió evidente la necesidad de recuperar nuestra memoria para articular sus sentidos en la búsqueda de reconstrucción de algunos segmentos del pasado. Concebimos nuestra memoria como producto de una construcción social activa, atravesada por las vivencias del pasado y por las proyecciones futuras pensadas desde el presente. A la vez, la pensamos como par complementario de la historia, con la intención de someter sus contenidos a las reglas de la disciplina científica, para asegurar la fiabilidad y validez de las interpretaciones.

El concepto de memoria como territorio nos remitió a interpretarla como un espacio móvil, en el que se disputan y negocian los significados. Al poner en juego esta impronta, sometimos a juicio las múltiples memorias que nos habitaban, y así desfilaron las diferentes narrativas que se desplegaron desde los inicios de la misma dictadura para hegemonizar la memoria social. Este ejercicio puso de manifiesto la eficacia de la narrativa del "nunca más" en la configuración de nuestra identidad, que se "colaba" en nuestras producciones iniciales. Sus huellas, por ejemplo, cobraron nitidez en la caracterización de los efectos que sobre la universidad tuvo el proyecto político de la dictadura. La caracterización del gobierno dictatorial como unidireccional y homogéneo, dotado de la capacidad de imponerse sin fisuras ni

contradicciones a una sociedad pasiva, paralizada e inocente limitaba la posibilidad de analizar ciertas acciones discursivas desplegadas por la dictadura.

Conceptos como democracia, autonomía y libertad de cátedra se enunciaban para luego ser limitados o negados. Estas prácticas discursivas que se manejaban entre la enunciación y la negación, nos incitaron, por un lado, a profundizar en el proceso de objetivación de nuestras memorias y, por el otro, a indagar distintas producciones académicas desarrolladas a partir de hipótesis que cuestionan las tradicionales concepciones que interpretaban a la dictadura como monolítica y hegemónica.

A partir de estas lecturas, la presencia de omisiones, de aparentes faltas de sentido o de contradicciones, pudieron interpretarse como parte de un conjunto de maniobras, direccionadas a la búsqueda del consenso. Visualizamos que, si bien el empleo de la fuerza fue el factor central de la imposición, existió también la necesidad de acompañar las acciones de violencia con acciones de otra naturaleza, más sutiles e imperceptibles, pero con alto grado de eficacia.

Para esclarecer la naturaleza de estas prácticas, apelamos a la potencialidad analítica del concepto de gubernamentalidad y a la dimensión productiva del poder. Éste no sólo se ejerció en su faceta represiva, sino también demarcando un campo posible de acciones y direccionando conductas mediante la producción de un determinado régimen de verdad.

Se resignificó el "ser universitario" y la universidad misma por medio del vaciamiento de contenido de los conceptos que históricamente la constituyeron. La búsqueda de legitimidad impulsaba nombrar; el peligro que representaba el nombre incitaba a una operación dialéctica que lo negara.

Las reflexiones e interrogantes a las que nos convocaron las lecturas realizadas convergen en el desafío que supone la historia reciente: superar el olvido y las negaciones para desarticular los estereotipos, tomar distancia para objetivar la propia experiencia en pos de integrarla a una reflexión activa, incorporar nuestra memoria para exorcizarla de lo reificado, despolitizar la historia de los abusos para reenmarcarla en un nuevo entramado político y ético.

Hacer historia reciente de la universidad nos desafía, en palabras de Gaston Bachelard (1979: 19) a "una catarsis intelectual y afectiva" que nos permita romper con los estereotipos impuestos desde (y por) el presente. Nos incita a "desenredarnos" de los hilos que coartan la reflexión crítica y ética para reelaborar un pasado traumático, sin provocar más dolor en instituciones y sujetos que han sido lastimados y violentados. Nos invita a producir un conocimiento que, desde la reflexividad, potencie la proyección de un campo universitario autónomo comprometido con la producción de saberes.

Fuentes

- Acuña, Carlos y Catalina Smulovitz (1993), *Militares en la transición argentina: del gobierno a la subordinación constitucional*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Anales de Legislación Argentina* (1974), La Ley, Buenos Aires, t. 34A.
- Anales de Legislación Argentina* (1976), La Ley, Buenos Aires, t. 36B.
- Anales de Legislación Argentina* (1980), La Ley, Buenos Aires, t. 40B.
- Bachelard, Gaston (1979), *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México.
- Bédarida, François (1998), "Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 20, pp. 19-27.
- Bernstein, Basil (1985), "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 45-71.
- ____ (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Morata, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires.
- ____ (2008), *Homo Academicus*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Canelo, Paula (2004), "La política contra la economía: los elencos militares frente al programa económico de Martínez de Hoz", en Alfredo Pucciarelli (coord.), *Empresarios tecnócratas y militares*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 219-312.
- ____ (2008), *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*, Prometeo, Buenos Aires.
- Estado Mayor del Ejército. Junta Militar (1980), *Documentos básicos y bases políticas para el Proceso de Reorganización Nacional*, s.ed., Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1989), *El poder: cuatro conferencias*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México.
- ____ (1992), *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.
- ____ (2007), *Nacimiento de la biopolítica*, FCE, Buenos Aires.
- Franco, Marina y Florencia Levín (2007), "El pasado cercano en clave historiográfica", en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, pp. 31-66.
- Heler, Mario (2005), "Entre la producción y la acreditación", *Cuadernos del Sur. Filosofía*, núm. 34, pp. 77-94.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Madrid.
- Kauffman, Carolina (1997), "De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del proceso", *Propuesta Educativa*, vol. 8, núm. 16, pp. 64-69.
- Mariño, Marcelo (2006), "Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria", en Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Colihue, Buenos Aires, pp. 119-209.
- Ministerio de Cultura y Educación (1976), *Mensaje del Ministro de Cultura y Educación por Red Nacional de Radio y Televisión*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1979a), *Mensajes ministeriales. Del Señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Dr. J.R. Llerena Amadeo*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1979b), *Mensajes ministeriales. Educar para la paz. Discurso pronunciado por el señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Dr. Juan Llerena Amadeo, en la 37ª Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación de la Unesco*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1980), *Mensajes ministeriales. Proyecto de Ley Universitaria*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1981), *Memorias sintéticas de la labor realizada durante el periodo 1976-1981*, s.ed., Buenos Aires.

- Novaro, Marcos y Vicente Palermo (2003), *La dictadura militar (1976/83)*, Paidós, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (2006), "Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)", en Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado (coords.), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Colihue, Buenos Aires, pp. 13-117.
- Quiroga, Hugo (1990), *El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*, Fundación Ross, Rosario.
- Rosa Rivero, Alberto (2004), "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y James Voss (eds.), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 47-70.
- Rouquié, Alain (1994), *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*, Edicial, Buenos Aires.
- Sábato, Hilda (2007), "Saberes y pasiones del historiador. Apuntes en primera persona", en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, pp. 221-233.
- Silva Catela, Ludmila da (2007), "Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina", en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, pp. 183-220.
- Soto Gamboa, Ángel (2004), "Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización", *Historia Actual Online*, núm. 3, pp. 101-116.
- Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi (1983), *El proyecto autoritario. Argentina 1976-1982*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires.

SOFÍA DONO RUBIO. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales. Líneas de investigación. Se desempeña como investigadora tesista en el proyecto Bial UBACyT 2011-2014 "Educación y autoritarismo: una comparación entre el franquismo español y las dictaduras militares argentinas", Universidad de Buenos Aires. Publicaciones recientes: S. Dono Rubio, M. Lázzari y M. Mollis (2009), "Dictadura y educación. Entre la catequización y el liberalismo ultraconservador", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de educación superior*, Ediciones del CCC-Clacso, Buenos Aires; M. Mollis, H. Lanza y S. Dono Rubio (2012), "La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 3, núm. 6. México, IISUE/UNAM, Universia, en <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/170>>.

MARIANA LÁZZARI. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales (FCSo-UBA). Líneas de investigación: se desempeña como investigadora tesista en el proyecto Bial UBACyT 2011-2014, "Educación y autoritarismo: una comparación entre el franquismo español y las dictaduras militares argentinas", Universidad de Buenos Aires. Publicaciones

recientes: S. Dono Rubio y M. Lazzari (2009), "Conflictos y tensiones en la política educativa argentina durante la última dictadura militar. El impacto del nacionalismo católico (1976–1981)", *Revista Opsi*, vol. 9, núm. 13, Dossiê *Campos de experiência e relações de força*, Publicação semestral do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás; S. Dono Rubio y M. Lazzari (2009), "De las razones liberadoras a la sinrazón disciplinadora", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de educación superior*, Ediciones del CCC-Clacso, Buenos Aires.

Recibido: 28 de febrero de 2012

Aceptado: 19 de abril de 2013