



Universidad Nacional de La Plata  
Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

Título de la Tesis

El Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP. Historias y memorias del  
pasado reciente (1973-1976)

Directora: Sandra Carli

Co-directora: Ana María Barletta

Tesista: Talia N. Meschiany

<b>Resumen</b>	<b>7</b>
Palabras clave	7
<b>Agradecimientos</b>	<b>8</b>
Agradecimientos especiales	11
<b>Introducción</b>	<b>12</b>
1. Puntos de partida	12
1.1. Senderos de una investigación en primera persona	13
2. Precisiones sobre el tema y objetivos; el problema y los enfoques	17
2.1. Fundamentación del tema, los objetivos y el contexto histórico	17
2.2. Enunciación del problema	23
2.3. Enfoques	25
3. Antecedentes	29
3.1. Los estudios sobre la escuela media en el pasado reciente	30
3.2. Estudios sobre el Colegio	34
3.3. El aporte de los estudios sobre la coyuntura política 1973-1976	36
4. Estructura de la tesis	38
<b>Capítulo 1</b>	<b>42</b>
Planteos teóricos y metodológicos: memorias y archivos en la urdimbre de la historia oral	42
1. Introducción	42
2. Breves notas sobre el origen del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP	43
3. La institución como experiencia de vida	45
3.1. Miradas situadas, “desde adentro” y “desde abajo”	45
3.2. Diálogo con los estudios sobre la juventud y movimiento estudiantil	47
4. El pasado reciente en el Colegio: un acercamiento desde la perspectiva de la memoria	50
4.1. Memoria e Historia oral	50
4.2. Memoria y testimonio (identidad y biografías)	51
4.3. Una forma particular de memoria: el territorio de la “memoria escolar”	52
4.3.1. La memoria escolar en su dimensión biográfica	54
4.3.1.1. La memoria escolar y experiencia estudiantil	55
4.3.1.2. La memoria escolar y el “giro afectivo”. Una historia de la escuela entremezclada de afectos	57
4.3.2. La memoria escolar en su dimensión material	59
5. La muestra	63
5.1. Las entrevistas	63
5.1.1. Estudiantes	64
a) Ejes orientadores	64
b) Muestra	66
c) División por género	66
d) División por promociones	67
5.1.2. Docentes	67

5.1.3. Familiares, amigos/as, allegados/as	68
e) Casos testigo: Docentes y familiares/amigos/allegados	68
5.2. Los documentos escritos	69
f) Documentación analizada del Colegio	71
g) Documentación analizada en Sala La Plata y el archivo de la UNLP	72
5.3. Las otras fuentes: el periódico, la DIPPBA y los archivos personales	72
5.3.1. El Día, el matutino local de la ciudad	72
5.3.2. Los documentos de la DIPPBA	73
5.3.3. Entre fotos y papeles: los recuerdos personales	74
<b>Capítulo 2</b>	<b>76</b>
Una lectura posible de la Universidad y del Colegio a través de sus clivajes (1973-1976)	76
1. Introducción	76
2. Primera etapa: hacia la institucionalización y las apuestas por renovar la UNLP (1972-1974)	77
2.1. 1973. Mayo-marzo de 1974: la gestión de Rodolfo Agoglia	79
2.2. Un nombre para el Colegio Nacional	80
2.3. 1974. Marzo-octubre de 1974: la gestión de Francisco Camperchioli	83
3. Segunda etapa: la desinstitucionalización y el avance de la derecha peronista (1974-1976)	87
3.1. Noviembre de 1974-agosto de 1975: la gestión de Pedro José Arrighi	87
3.2. Agosto de 1975-marzo de 1976. La gestión de Héctor Eduardo Mercante	89
4. Los Rectores del Colegio Nacional en el ciclo 1973-1976	90
<b>Capítulo 3</b>	<b>95</b>
Resistencias, tensiones y disputas en los comienzos del programa político académico en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”	95
1. Introducción	95
Primera parte	96
2. “Entradas”: la politización de los/as estudiantes del Colegio Nacional	96
2.1. Primera entrada: La brecha generacional. El acercamiento al peronismo	98
2.2. Segunda entrada: memorias urbanas. Las Facultades del Bosque y el Comedor Universitario	99
2.3. Tercera entrada: participación, organización y militancia	103
Segunda parte	108
3. La UNLP y el Colegio en la encrucijada: resistencias, tensiones y conflictos (1973-1974)	108
3.1. La disputa: continuismo y autoridad. De la gestión de Alfredo Ángel Carasatorre a la gestión de Adolfo Pallaro	112
3.2. La gestión de Adolfo Pallaro: en búsqueda del encauzamiento escolar	121
3.3. “Ese sonido de fondo”. Bombas y tiroteos en una ciudad que arde	125
3.4. El período de normalización de la UNLP. De la gestión de Adolfo Pallaro a la gestión de Raul Tierno	129
3.4.1. Tomas y prácticas de acción directa	132

Tercera Parte	136
4. La designación de Raúl Tierno y la toma de Montoneros	136
5. Conclusiones	142
<b>Capítulo 4</b>	<b>145</b>
Los cambios en la estructura académica y la reforma del plan de estudios: “El laboratorio de enseñanza” (1973-1974)	145
1. Introducción	145
Primera parte	146
2. Las apuestas del año 1973	146
2.1. “El laboratorio de la enseñanza”: Las “Bases para la Nueva Universidad” y los cambios de la estructura académica para la UNLP	147
2.2. Fundamentos de la propuesta de reforma académica en los colegios secundarios de la UNLP. El caso del Colegio Nacional “Rafael Hernández”	149
2.3. La Reforma del Plan de Estudios y la democratización de la enseñanza	151
2.3.1. La supresión del sexto año y las mesas tripartitas de trabajo	153
2.3.2. La abolición del examen de ingreso y sus efectos en la cultura escolar	163
2.3.3. Los rituales de ingreso: una marca de identidad	169
Segunda parte	174
3. Las apuestas del año 1974	174
3.1. El Plan de Transición	175
3.2. El Curso de Integración Temática y Grupal	177
3.3. El Curso de Habilitación de Adultos	182
Tercera parte	185
4. Cierre y preludio	185
5. Conclusiones	186
<b>Capítulo 5</b>	<b>188</b>
<b>El giro autoritario en la UNLP. El Colegio y la disciplina escolar</b>	<b>188</b>
1. Introducción	188
2. El giro autoritario en la UNLP	190
2.1. El proceso de desinstitucionalización de la “Nueva Universidad”	191
2.1.1. Acciones sobre las pautas académicas en los colegios de la UNLP	192
2.1.2. Acciones sobre la politización estudiantil y la configuración de un nuevo sujeto educativo. Entre la aceleración y la ralentización	196
3. La presencia de la CNU en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”: orden y disciplina	202
3.1. Los preceptores	204
3.2. El cuerpo directivo	210
3.3. Una lectura del giro autoritario a través de los reglamentos: el problema de la disciplina y el reencauzamiento escolar	212
3.3.1. Antecedentes: en búsqueda de la disciplina y el encauzamiento escolar	214
3.3.2. Los Reglamentos y el ordenamiento sobre los cuerpos en el espacio y el tiempo	217

3.3.3. El Reglamento de 1974	218
3.3.4. E Reglamento de 1975	222
3.3.5. El Reglamento de 1976-1977	225
4. Conclusiones	227
<b>Anexo</b>	<b>229</b>
Plan Bachillerato de Adultos	229
Reglamentos de Disciplina	229
Cuadro 1: adaptación Reglamento del año 1970	229
Cuadro 2: adaptación Reglamento del año 1974	229
Cuadro 3: adaptación Tabla de sanciones 1975	232
Cuadro 4: adaptación Reglamento 1976-1977	233
Cuadro 5: adaptación Reglamento 1979-7980	234
Detalle de Planilla de Evaluación de preceptores, 1970	236
<b>Capítulo 6</b>	<b>237</b>
Las memorias y las marcas de memorialización. El Colegio y sus legados	237
1. Introducción	237
2. Los legados leídos a la luz de la amistad y sus sentidos	239
2.1. La amistad y la escuela	240
2.2. La amistad y la militancia	244
El extenso relato que sigue de una mujer da cuenta de múltiples cruces: la amistad, el amor, los mandatos culturales, la militancia. Y la ausencia pero también la esperanza..	246
2.3. La amistad en las redes de sociabilidad cultural y deportiva	247
3. Memorias y marcas de memorialización	251
3.1. Breve comentario sobre la memoria y los lugares memoria. Nombrar, marcar y hacer presente	251
3.2. Nombrar (“con nuestra memoria”)	253
3.3. Marcar (“Amigos con memoria”)	257
3.4. Otras marcas	263
<b>Conclusiones Finales</b>	<b>267</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>277</b>
<b>Artículos periodísticos</b>	<b>300</b>

*El mundo de la acción es el mundo de un  
futuro intrínsecamente anticipado*

Mijail Bajtin

## Resumen

En el marco del tercer gobierno peronista, el trabajo de investigación que se presenta busca reconstruir el proceso de institucionalización del programa político académico que grupos ligados a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo (TR) pretendieron impulsar en la Universidad Nacional de La Plata en 1973 y, al mismo tiempo, la dinámica de su desmantelamiento, entre los años 1974 y 1976, de la mano de los sectores más ortodoxos del peronismo y su fuerza de choque, la Concentración Nacional Universitaria (CNU).

Nos interesa, particularmente, analizar cómo afectó este proceso de institucionalización y desinstitucionalización a la cultura escolar del Colegio Nacional “Rafael Hernández” y a las experiencias estudiantiles de jóvenes adolescentes que cursaron entre los años 1973 y 1976, signados por la radicalización política, la movilización social, el cruento enfrentamiento intrapartidario del peronismo y la llegada del último Golpe de Estado cívico militar. Es por ello que se tiene en cuenta la inscripción de este ciclo histórico breve en una temporalidad de más larga duración que abarca desde finales de la década de 1960 hasta mediados de la década de 1970.

Para ello nos basamos en el análisis de un conjunto de fuentes escritas y orales, a través del trabajo en diferentes archivos y la realización de entrevistas en profundidad, desde un enfoque sociocultural de la educación en diálogo con la perspectiva institucional y los estudios de Historia Reciente.

### Palabras clave

Colegio Nacional “Rafael Hernández”-Universidad Nacional de La Plata – historia reciente- tercer gobierno peronista-experiencia estudiantil-cultura escolar

# Agradecimientos

Este estudio es fruto de una larga conversación. He dialogado durante muchos años sobre esta tesis con amigos, familiares, colegas, docentes y estudiantes. He buscado respuestas a las preguntas entre las miles de páginas de los documentos que leí en diversos archivos y me he nutrido y emocionado con las historias de hombres y mujeres, egresados del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, que generosamente compartieron conmigo un tramo importante de sus vidas.

Este trabajo continúa líneas de investigación comenzadas hace más de una década, a raíz de la tesis de Maestría (entregada y aprobada en 2005), en la cual se analizaron biografías educativas y trayectorias docentes con relación a la enseñanza de la Historia del pasado reciente en el contexto de la crisis del año 2001 en nuestro país<sup>1</sup>.

La admisión al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la UNLP, en el año 2017, ha constituido la posibilidad de concluir una parte de mi recorrido académico. Desde entonces, he revisado y ajustado las preguntas que me permitieron seguir indagando y aproximarme cada vez más al tema de estudio sobre la educación en el pasado reciente. Así, mi primer agradecimiento está dirigido a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, donde cursé mis estudios de grado en el Profesorado de Historia y al Doctorado en Ciencias de la Educación de esta Casa de Altos Estudios.

En segundo lugar, quisiera agradecer a Ana María Barletta y Sandra Carli por todos estos años en los que no dejaron de acompañarme y orientarme a través de sus lecturas, preguntas, diálogos y conversaciones sugerentes que me invitaban a pensar y reflexionar y que me permitieron seguir avanzando y llegar hasta aquí.

Si bien trabajé como docente del Colegio Nacional entre los años 1997 y 2006 y cobijo, todavía, hermosos recuerdos de aquellos y aquellas adolescentes ávidos de futuro, el interés por estudiar esta institución educativa se formalizó algunos años más tarde, cuando comencé a formar parte del grupo de estudios sobre Pasado Reciente, dirigido por Alfredo Pucciarelli y co-dirigido por Ana María Barletta, en el marco del Programa de Incentivos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP<sup>2</sup>. En este equipo y a través de los proyectos de investigación surgidos

---

<sup>1</sup> Tesis de Maestría en Educación (FLACSO/ARGENTINA): “Imaginario, experiencias y biografías docentes. Claves para comprender la relación entre ciudadanía, educación y democracia”.

<sup>2</sup> 2006-2009- La Nueva Izquierda Argentina, 1955-1976. Aportes al estudio de la historia reciente (Disponible: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy273>). En subsiguientes Proyectos de Incentivos, continué profundizando en el estudio de caso que se desarrolla en esta tesis: 2018-2022- Del tercer gobierno peronista a la dictadura de 1976. La eliminación del tiempo bifronte. La ofensiva reaccionaria (<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy790>). En el período 2010-2013- *La política y sus formas. Argentina 1973-1976*, (<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy585>);



en los años subsiguientes me fui acercando a los estudios sobre el peronismo en el ciclo 1973-1976 y al despliegue de las diversas formas de la política en el devenir de esta densa coyuntura histórica.

Paralelamente, en 2007, comencé a participar de las reuniones del Programa de Estudios sobre la Universidad pública, en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA) y en el Proyecto UBACYT *La experiencia universitaria. Estudios sobre Universidad Pública*, dirigidos por Sandra Carli. Aquí se me abrió la oportunidad de explorar, desde el campo de la Historia de la Educación, una línea de trabajo ligada a la perspectiva institucional para analizar y comprender la cultura de la escuela y las prácticas educativas en el pasado reciente.

En el intercambio y los encuentros de trabajo con los miembros de estos dos grupos, queridos/as colegas y amigos/as, aprendí de sus miradas, de los debates y de los ricos intercambios que iban enriqueciendo mis propias reflexiones; a ellos, también, quisiera agradecerles por todos los aportes que realizaron al desarrollo de mi trabajo, así como al Grupo de Trabajo Autoritarismo y Educación del que formo parte desde el año 2020.

Por otra parte, también quisiera dedicarle una mención especial a los equipos de las cátedras de Introducción a la Historia y de Sociología de la Educación (FAHCE-UNLP); aquí inicié los primeros pasos en la docencia universitaria, mi formación profesional y el camino de la investigación. En la actualidad, como Adjunta Ordinaria de la cátedra de Historia de la Educación General (PUEF/Otros profesados), también quisiera agradecer a Blas Estévez, Marina Illanes, Cecilia Linare, Pilar Medina y Valeria Morras. Los diálogos, intercambios y el apoyo constante hacen más amable todo el trabajo compartido.

También quisiera agradecer a mis queridas/os amigas y amigos, colegas, compañeros y compañeras de la vida que me escucharon, me leyeron, me alentaron y me orientaron con mucha generosidad y gran profesionalismo: Ana Diamant, Lucía Abbattista, Gabriela Águila, Gabriela Cadaveira, María Adela Cañas, Gloria Chicote, Patricia Flier, Ingrid Jaschek, Carolina Kaufmann, Magdalena Lanteri, Mariana Lewkowicz, Alicia Villa, Pablo Pineau, Luis Porta, Gabriel Scagliola, Oscar Vernales y Daniel Villulla.

---

2014-2017- La política en un tiempo bifronte: se prepara el infierno, se espera la revolución. Argentina 1973 - 1976 (<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy753>)

No quisiera dejar de nombrar y agradecer también a Valeria Accomo, Marcela Brizuela, Verónica Hendel y Enrique Inciarte, enormes especialistas del campo de la investigación y la enseñanza, con quienes compartí hermosos proyectos en la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), en la que me desempeñé desde el año 2006. De este espacio de trabajo, también quisiera agradecer a Sonia Silvia y Romina Herrera, Directoras del Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE) de Ensenada y de Berisso respectivamente.

Así mismo, agradezco al cuerpo directivo del Colegio Nacional “Rafael Hernández” que, en diferentes períodos, siempre me han abierto las puertas del establecimiento y me han permitido que prosiga con la investigación, especialmente a Alejandra Rossi y Ana García Munitis. A los/as compañeros/as trabajadores del Departamento de Personal, el área de Comunicación y el Archivo, Martín Zombori, Aliné Santana, Irene Freyre y, en particular, a Mónica Bertin.

También, dirijo mi profundo agradecimiento a los diferentes miembros de los equipos que trabajan en la Hemeroteca y en la Sala La Plata que funcionan en la Biblioteca Pública Dardo Rocha de la UNLP y a las queridas amigas y colegas del Archivo de la UNLP y el Archivo de la DIPPBA. A Bruno Crisorio e Ignacio Caride por la tarea de desgrabar y transcribir las entrevistas.

Por último, quisiera dedicar este trabajo a mis padres que siempre me acompañan, en especial a mi papá, Isaac, y a mi hermosa y luminosa hermana, Débo. A mi querida amiga Estela y a su familia, por los abrazos del alma.

## Agradecimientos especiales

“Yo pedí que mis cenizas las tiraran en el Nacional. Fue la etapa más linda de mi vida. Fue fundamental. Lo amo. Todas mis historias que escribo tienen que ver con el Colegio Nacional”, dijo Luis, que testimonió para este trabajo y que solía decirme: “Nena, entregá la tesis antes que me muera”, y Luis murió. Falleció en España en el año 2020, en pandemia, luego de una dolencia larga y profunda que afectaba a todo su cuerpo. Allí vivió el exilio (que primero vivió en Perú); fue a la escuela Anexa de la UNLP y cursó en el Colegio entre 1970 y 1974. Había empezado la carrera de medicina pero las fuerzas de tareas lo secuestraron en su casa. Estuvo detenido desaparecido durante un mes en 1977; fue intimado por Christian Federico Von Wernich en dos oportunidades: una, cuando estuvo detenido desaparecido en la excomisaría quinta de la ciudad de La Plata, un excentro de detención y tortura y, la otra, en Carlos Casares. Cuando declaró en los Juicios por la Verdad dijo:

Declaré muchas veces y espero que ésta sea la última (..) Para el testificante es muy difícil. Cada vez se recuerda, se revive el dolor, espero que esto termine, se juzgue a los culpables, y a seguir viviendo<sup>3</sup>.

A él, todo mi cariño y mi especial y profundo agradecimiento. También quisiera agradecerles especialmente a:

**Egresados/as:** Miguel Baquedano; Marisa Bertolotto; María Rosa Bordagaray; Alfredo Casaliba; Daniel Cecchini; Gustavo Calotti; Jorge Cueto; Javier Dente; Patricia Feysulaj; Miguel García Lombardi; Pedro Glindez; Daniel Heffes, Alejandro Incháurregui; José Lachevsky; Ana Lenci, Laura Lenci, “Pinti” Lenci, José María Lojo; María Laura Naclerio; Carlos Naón; Alejandro Nieto; Alejandro Ogando; Carlos Raimundi; Marcelo Rimoldi; Osvaldo Romano; Ricardo Rosenfeld, Graciela Sandoval, Adela Segarra; Carmen Segarra; Alfredo Triana; Daniel Trinchero; Viviana Pergiacomi; Daniel Villulla.

**Docentes:** José Cocco, Beatriz Horrac, Lido Iacopetti; Susana Mallo, María Inés Robiani, Hugo Satas.

**Familiares y amigos de los/las entrevistados/as:** Perla Ayllón, Ma. Cristina Carasatorre, Marcela Maillmann, Adriana Rovella y Ernesto Naclerio.

---

<sup>3</sup> Declaración de Luis Velasco Blake, “Qué el Tribunal le pregunte dónde están”, *Página12*, 28 de agosto de 2007. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-90411-2007-08-28.html>

# Introducción

## 1. Puntos de partida

En el marco del tercer gobierno peronista, el trabajo de investigación que se presenta busca reconstruir el proceso de institucionalización del programa político académico que grupos ligados a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo (TR) pretendieron impulsar en la Universidad Nacional de La Plata en 1973<sup>4</sup> y, al mismo tiempo, la dinámica de su desmantelamiento, entre los años 1974 y 1976, de la mano de los sectores más ortodoxos del peronismo y su fuerza de choque, la Concentración Nacional Universitaria (CNU).

Nos interesa, particularmente, analizar cómo afectó este proceso a la cultura escolar del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (CNLP) y a las experiencias estudiantiles de jóvenes adolescentes que se encontraban cursando entre los años 1973 y 1976, signados por la radicalización política, la movilización social, el cruento enfrentamiento intrapartidario del peronismo y la llegada del último Golpe de Estado cívico militar. Es por ello que se tiene en cuenta la inscripción de este ciclo histórico en una temporalidad de más larga duración que abarca desde finales de la década de 1960 hasta mediados de la década de 1970.

La inquietud por la historia del Colegio se originó frente al descubrimiento de la escasez de trabajos que analizan la dinámica histórica de esta institución educativa tan emblemática de la ciudad de La Plata, durante el tercer gobierno peronista, en el marco general de una historia del pasado reciente de más larga duración. Otro de los motivos que justifican este estudio es que es una institución educativa que, como toda la UNLP, ha sido particularmente castigada por el Terrorismo de Estado.

---

<sup>4</sup> Fernanda Tocho, en diversas publicaciones y su reciente tesis doctoral (2020) realiza un exhaustivo recorrido acerca de los diversos actores que confluyen en la Tendencia Revolucionaria del Peronismo y sostiene que, además de los grupos identificados con la lucha armada, forman parte de este vasto conglomerado un conjunto más amplio y heterogéneo que incluía a quienes, como sostiene Laura Lenci (1999), se identificaban con el peronismo revolucionario; entre ellos: jóvenes de clase media que empiezan a identificarse con el peronismo desde diversas tradiciones de izquierda, sindicatos combativos herederos de la CGT de los Argentinos, organizaciones profesionales de médicos y abogados (entre otras), las Ligas Agrarias del Noroeste argentino y variadas personalidades de la cultura. Asimismo, retoma los aportes de Lucas Lanusse (2005) para el análisis de la TR pero en un período más acotado. Suscribimos la pretensión de F. Tocho que se propone abordar un estudio de la TR que no sólo la reduce a las organizaciones armadas como tampoco a la organización Montoneros. Por otro lado, en su tesis analiza minuciosamente las interpretaciones del período 1973-1976, con lo cual ha sido de un aporte valioso para el estudio que se desarrolla en esta tesis. Véase: Tocho, F. (2020). *Lógicas políticas en tensión: La Tendencia Revolucionaria del Peronismo y su participación en el gobierno constitucional de la provincia de Buenos Aires (1973-1974)*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/>.

En efecto, el pasado traumático de la historia reciente envuelve a la historia del CNLP, como a la de toda la Universidad, que cuenta con alrededor de 750 detenidos desaparecidos, víctimas del Terrorismo de Estado. De esa lista, 96 alumnos/as, docentes y no docentes forman parte del Colegio Nacional “Rafael Hernández”<sup>5</sup>.

### 1.1. Senderos de una investigación en primera persona

La pregunta por el Colegio Nacional “Rafael Hernández”<sup>6</sup> durante el tercer mandato peronista y la incidencia que había tenido en él la dinámica de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico ligado a la izquierda, me condujeron por varios caminos. Considero que tanto tiempo transcurrido y tanto trabajo arduo acumulado (procesado, amasado, domesticado) a lo largo de tantos años ameritan esta especie de crónica en primera persona que sigue a continuación.

Al iniciar el trabajo de campo para la tesis de Doctorado, hace más de una década, comencé a asistir a algunos lugares que tenían documentación de la UNLP. En primer lugar, me dirigí al edificio del Rectorado de la Universidad donde, de manera azarosa, un colega, que trabajaba también en el Colegio, me acercó un expediente que poseía valiosa información. Básicamente, contenía todos los planes de estudio y todo el proceso de reforma académica que se produjo en 1974. El hallazgo más interesante de este expediente fue que estaban las voces de los/las docentes que habían participado; me encontré allí con sus ideas, propuestas y argumentos. También pude hallar, en esta documentación, el mecanismo por el cual los profesores habían sido convocados para llevar adelante el proceso de reforma y el nombre con la firma de docentes desaparecidas durante el último Golpe de Estado cívico militar, o que habían sido perseguidas por la derecha peronista y expulsadas de la UNLP a fines de 1974. Hasta el momento no se ha encontrado otro documento tan valioso como el que se menciona, con más de 200 páginas donde (con paradigmas y lenguajes de época) se discuten contenidos, pero también, nuevos enfoques epistemológicos y didácticos<sup>7</sup>.

Vale mencionar, a propósito, que no existía aún el Archivo de la UNLP, creado en 2013<sup>8</sup>, como así tampoco el del Colegio Nacional, que empezó a organizar sus tareas en el año 2015 (Bertin, 2018; Rimoldi, 2018). No obstante, en este establecimiento había muchísima información

<sup>5</sup> Estas listas se actualizan permanente como parte de una política de la UNLP, disponible en la página web: <https://unlp.edu.ar/derechos-humanos/>

<sup>6</sup> A partir de ahora CNLP.

<sup>7</sup> He trabajado esta reforma y este expediente en otros trabajos: Historiografía, política y escuela en la universidad peronista. El caso de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata (1973-1976), en *Pedagogía y Saberes*, N° 4, 2015, págs. 71-85, Colombia; Meschiany, Talia (2017) Proyectos político-educativos en la Universidad Nacional de La Plata y en sus colegios de enseñanza media (1973-1975). *Revista IRICE*, (30): 103-123. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13887/pr.13887.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13887/pr.13887.pdf)

<sup>8</sup> UNLP-Res. N° 808 del 13 de septiembre de 2013

que estaba arrumbada en condiciones verdaderamente descuidadas y caóticas, en un sitio en el que, en 2001, para otra investigación que había desarrollado, había podido acceder con muchísimas dificultades debido al precario estado del lugar y de los documentos<sup>9</sup>.

Luego, en Sala La Plata de la Biblioteca Pública “Dardo Rocha”, dependiente de la Universidad, también encontré documentación relevante, como libros de Actas con las Resoluciones Generales de presidencia de la UNLP y con los Dictámenes de las (diversas) Comisiones. En estos documentos pude recuperar información variada e inédita sobre la Universidad y el Colegio Nacional (como del resto de los establecimientos educativos de la UNLP) que también fue procesada para esta tesis.

Por otra parte, en el Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA), al que también comencé a asistir hace muchos años atrás, encontré alguna información sobre el Colegio. Por último, en las páginas de *El Día*, el diario más antiguo de la ciudad y con más circulación y consumo, pude reconstruir una cronología de los acontecimientos que me permitió, por un lado, comparar información del contexto político con el derrotero institucional del Colegio y la UNLP. y, por otro, contrastar los datos aportados por el matutino local y los relatos de los/as egresados/as del CNLP. Así, empezaba a armar esta historia como quien organiza las piezas de un rompecabezas<sup>10</sup>.

Fue recién en el año 2018 que pude acceder, no sin dificultades, a diversos lugares donde el Colegio había comenzado a organizar documentación que, como señalamos, todavía se encontraba dispersa. También accedí a otros espacios donde se resguarda material sustantivo, como los legajos de no docentes y profesores. Previamente, había incursionado esporádicamente en la Biblioteca donde recogí algunos datos sobre planes de estudio de la última dictadura cívico militar.

Paralelamente, ya contaba con algunas entrevistas a exestudiantes y docentes a raíz de la tesis de maestría que había entregado en 2005 (Flacso/Argentina). Como se mencionó más arriba, esa investigación estuvo principalmente centrada en biografías educativas (Bueno Oliveira, 2002) y, a través del método de la historia oral, cruzaba historias de vida de profesores de la ciudad con formas de transmisión del pasado reciente.

Una vez terminada y entregada aquella tesis, tuve la oportunidad de entrevistar, en 2006, a un egresado del Colegio. Había regresado a la ciudad porque su promoción celebraba 30 años de bachilleres. Ese evento implicaba el reencuentro con compañeros y compañeras que no había vuelto a ver desde sus años de escolaridad. Este hombre había ingresado en 1972 y debería haber

---

<sup>9</sup> Esta investigación se plasmó en el libro: Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente : Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana. (Aula XXI).

<sup>10</sup> De manera menos sistemática, fui al archivo del Liceo V. Mercante de la UNLP y al Registro Provincial de las Personas para encontrar las fechas de las defunciones de algunos funcionarios del Colegio.

terminado sus estudios en 1976 pero, a sus 17 años, mientras cursaba quinto año por la mañana y trabajaba en la Tesorería de la Policía de la Provincia de Buenos Aires por la tarde, fue secuestrado y llevado al Pozo de Arana<sup>11</sup>. No hablamos casi nada de ese tramo de su vida, pero sí me contó muchas cosas de su experiencia escolar y su formación en el Colegio, de su militancia y de la conocida marcha por el boleto estudiantil<sup>12</sup>, que se asoció a “La Noche de los Lápices” y marca uno de los hitos más importantes no sólo para la historia de La Plata sino, también, para la historia de la última dictadura cívico militar en nuestro país.

Ese mismo año, me encontré por casualidad con otro exestudiante que vivía en España desde 1977. Había cursado sus estudios secundarios durante 1970 y 1974 y por aquel entonces militaba en la rama juvenil de estudiantes secundarios del Partido Comunista Revolucionario (PCR-CIS). Aunque no me brindó demasiada información y dijo: “De esa época no me acuerdo nada”, pude corroborar la idea de que allí, a partir de estos dos encuentros, había una historia del Colegio que podía y debía ser contada a través de diferentes voces.

Estos testimonios (junto con el de otros que ya tenía) reunían a través de sus historias dos períodos clave del pasado reciente, que podemos sintetizar breve y esquemáticamente del siguiente modo: primero, habían asistido al Colegio en el período anterior al Golpe de Estado de 1976 y, segundo, sus vidas habían sido afectadas por la fractura que este acontecimiento causó sobre ellos mismos y la sociedad argentina en su conjunto. Muchos de los hombres y las mujeres que habían cursado sus estudios secundarios en ese período de tiempo habían atravesado experiencias traumáticas semejantes.

No obstante, hubo dos llamados telefónicos que realicé para concertar algún encuentro y también resultaron señeros, menos por lo que había logrado que por el fracaso: los dos se negaron a darme la entrevista. Uno, que había sido estudiante, preceptor y docente de Filosofía en el Colegio y que, sobre algunos/as egresados/as, había dejado huellas imborrables en su formación, me mandó

---

<sup>11</sup> Este excentro clandestino de detención, tortura y exterminio (CCDTyE) formó parte del circuito represivo de la provincia de Buenos Aires a cargo del Jefe de Policía, coronel Ramón Camps. Allí estuvieron secuestradas más de 250 personas; muchas están desaparecidas o fueron asesinadas.

<sup>12</sup> “La Noche de los Lápices” alude al secuestro y desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata perpetrados por miembros de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, dirigida en aquel entonces por el general Ramón Camps y Miguel Etchecolatz. La persecución y muerte a estudiantes secundarios comenzó con el asesinato de Ricardo “Patulo” Rave, dirigente de la UES, en la navidad de 1975 y continuaron durante 1976. En la ciudad, la mayor parte de los secuestros se produjo el mes de septiembre de 1976. La relación entre la manifestación en el Ministerio de Obras públicas, el 5 de septiembre de 1975, y los secuestros del 16 septiembre un año después, se construye en el libro y se refrenda en el libro homónimo, *La Noche de los Lápices*. Dirigida por Héctor Olivera, basada en el libro homónimo de los periodistas María Seoane y Héctor Ruiz Núñez. Véase el trabajo de Raggio, S. (2017). *Memorias de la Noche de los Lápices : Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Posadas : Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento. (Entre los libros de la buena memoria ; 10). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/98>

un mensaje de texto al celular: “*Disculpa Thali, no quisiera recordar esos años de ‘merda’*”<sup>13</sup>. El otro, un tiempo antes, apenas lo llamé por teléfono, me habló entusiasmado de su rol como vicerrector en el Colegio en 1973, de la reforma educativa de la cual él había sido protagonista. Hablaba sin parar. Mientras lo escuchaba, llegué a tomar algunas notas apresuradas. Llegó a citarme en su consultorio al día siguiente y le adelanté que la entrevista sería grabada. Al otro día me llamó para cancelar nuestra conversación. Había, también, en esos silencios, historias por contar. Como la de una mujer, que había sido profesora de Historia; que en 1974 fue expulsada del CNLP y le “volaron [su] casa”; que partió hacia el exilio en México y hoy vive en Uruguay; que en 2010 dijo en la entrevista: “*yo, sobre esa época puse un manto de cemento*”. Silencio y cemento.

Tiempo después, a partir del año 2017, retomé con mayor sistematicidad la investigación a través de la historia oral: entrevisté a egresados/as que habían asistido entre finales de la década 1960 y mediados de 1970, pero que entre 1973 y 1976 se encontraban cursando en este establecimiento educativo de la UNLP. También entrevisté a algunos/as docentes.

Era esta doble temporalidad, un ciclo corto inscripto en una duración más larga del pasado reciente, la que me iba a permitir captar continuidades y rupturas en las experiencias estudiantiles y en la cultura escolar del Colegio durante el tercer gobierno peronista, partiendo del supuesto, como se mencionó más arriba, de que muchos de los hombres y las mujeres que cursaron entre finales de la década de 1960 y mediados de la década de 1970 sufrieron (directa o indirectamente) los efectos del Terrorismo de Estado.

De hecho, esta vez, al concertar algunas entrevistas expresaban: “gracias por ocuparte de nosotros” o “gracias por ocuparte de esa época”. En esa gratitud, a veces quebrada por la emoción, la investigación iba sumando nuevos sentidos: la posibilidad de contar la historia de hombres y mujeres cuyas vidas habían estado atravesadas por los procesos políticos del pasado reciente y que circulan en la franja de las voces “no consagradas” de la historia. Las voces de la “gente corriente” (Hobsbawm, 1999); experiencias que quedaban en la retaguardia pero que habían formado parte de esta dramática historia social compartida. Las historias individuales se tornan colectivas y, viceversa, es en las historias colectivas donde cada uno logra reconocer un trazo de su propia vida. De este modo, no he pretendido reconstruir una historia totalizadora ni globalizante del Colegio Nacional de la UNLP, sino más bien, “historias mínimas”<sup>14</sup> que iluminan con luz propia retazos de

---

<sup>13</sup> Se respetan las palabras del mensaje recibido.

<sup>14</sup> Nos referimos a la película argentina dirigida por Carlos Sorín y guionada por Pablo Solarz del año 2002. Como se ha escrito: “el título de la película juega con cierta humildad con la idea de los contrastes. Son historias pequeñas, terriblemente humanas, que por su profundidad, su nítida calidez y la aparente simpleza tocan nuestras fibras más íntimas”. La humanidad de cada historia de vida hace que se vuelvan historias máximas y es desde allí desde donde concebimos los relatos de esta tesis.



una dinámica política, social, cultural y educativa en una etapa histórica políticamente densa en términos de radicalización y conflictividad social. Tal como escribe E. Jelín, “Las narrativas personales de la gente común que vivió períodos de violencia política y represión estatal reflejan, quizás de manera menos dramática pero no por eso menos elocuente, los múltiples niveles o capas en que se expresan las memorias”(2017:248).

El encuentro con estas voces, que suman alrededor de 40 entrevistas, y con la documentación inédita que he reunido minuciosamente en diferentes sitios a lo largo de los años, y que me llevó a leer más de 1000 páginas en diferentes libros de Actas, Resoluciones, Dictámenes, Reglamentos y el diario *El Día*, me han permitido abrir las puertas a una serie de documentos inéditos y construir una historia crítica del Colegio y de la UNLP. Por añadidura, ella resulta inescindible de una lectura histórica que se trama con la vida en la ciudad de La Plata y sus alrededores, en un período cuya singularidad radica en la conflictividad social y política y donde las acciones se desplegaron, como se analizará a lo largo de la tesis, en un tiempo dramático, acelerado y urgente.

## 2. Precisiones sobre el tema y objetivos; el problema y los enfoques

### 2.1. Fundamentación del tema, los objetivos y el contexto histórico

El tema que este trabajo examina es, en primer lugar, los modos a través de los cuales se llevó adelante el proceso de institucionalización del programa político académico impulsado por grupos ligados a la TR en el colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP (1973-1974). En segundo lugar, indaga sobre la dinámica de desinstitucionalización de este programa (1974-1976), promovida por los sectores más ortodoxos del movimiento y su fuerza de choque en la Universidad, la Concentración Nacional Universitaria (CNU). Por último, en el seno de estos cambios, la tesis tematiza sobre la incidencia que tuvo este proceso en las experiencias estudiantiles de jóvenes adolescentes que asistían al Colegio en esta singular coyuntura histórica.

Si bien existen autores/as que ponen en cuestión una lectura del período en términos de una disputa entre la izquierda y la derecha peronista, ya que ocluye la posibilidad de pensar la participación de un vasto conglomerado de actores y organizaciones gremiales, así como la incidencia que esa lucha tuvo para el resto de la sociedad (Pozzoni, 2017; Barletta et al.,2013), en este trabajo circunscribimos el análisis al enfrentamiento intrapartidario del peronismo para reducir el foco y comprender el caso que se estudia en esta tesis.

En diálogo con los últimos trabajos sobre historia reciente (Legarralde, 2022; Lenci y Cernadas, 2021; Canosa, 2021; Tortti et al.; 2021; Lvovich, 2020; Tocho, 2020; Pittaluga y Monasterolo, 2018;; Flier, 2014; Tortti, et. al., 2014; Águila et al., 2016; Barletta et al., 2013; Franco, 2012), partimos de la base que pensar al mismo tiempo (en términos diacrónicos y sincrónicos) el proceso de montaje y desmontaje de este programa político académico nos sitúa en una perspectiva que le otorga historicidad al período, en tanto permite comprender las dinámicas de avance y retroceso, los conflictos, las tensiones y contradicciones, los dilemas y las decisiones que tomaron (consciente o inconscientemente) los diferentes actores, en diversos momentos de la implementación del programa político académico que se estudia en esta investigación.

El análisis del período que se extiende entre 1973 y 1976 resulta fundamental porque, como explican Barletta y Cernadas, se inicia allí “un proceso que fue vivido por sus contemporáneos –con euforia o pesar, según el caso– como un hito de la historia nacional y, al mismo tiempo, el comienzo de una coyuntura histórica densa, atravesada por múltiples y agudas contradicciones, cuya brutal resolución comenzaría a transitarse en 1974-1975, para consumarse a fondo tras el golpe de Estado de marzo de 1976” (2021: 53).

Como ha sido señalado, la bibliografía sobre este proceso político denso y complejo que se abrió en 1973, suele centrar el análisis en la polarización creciente dentro del movimiento peronista, la violencia política y las relaciones de diferentes sectores con Perón, pasando por alto gran cantidad de experiencias e iniciativas que se desarrollaron a partir de 1973 (Lenci y Cernadas, 2021; Tocho, 2020; Friedmann; 2021; Abbattista, 2019; Abbattista y Carnaghi, 2014; Pozzoni, 2017). En este sentido, “la coyuntura 1973-1976 estuvo caracterizada por un clima de creencias ‘optimista’ (o maximalista) respecto de las transformaciones que la etapa parecía abrir, que supuso serios desafíos al orden establecido y, consecuentemente, poderosas reacciones, que permiten comprender de manera más cabal lo que Arno Mayer (2014), al referirse a la dialéctica revolución–contrarrevolución, denomina ‘espirales ascendentes de violencia’” (Barletta y Cernadas, 2021: 48). En esta línea de trabajos se sitúan nuestros interrogantes y la exploración de las temáticas de estudio.

Por otra parte, en la medida que el CNLP es un establecimiento educativo de carácter universitario, otro punto que creemos considerable destacar es el modo en que comprendemos la actuación del peronismo en las universidades nacionales en el marco de investigaciones recientes, y aplicar estas interpretaciones a nuestro objeto de interés. Estas entienden a las políticas universitarias peronistas no sólo desde el intento de control ideológico y la represión política hacia un foco opositor. Como señala Pis Diez (2018), si bien este aspecto es innegable, muchas otras aristas de las políticas universitarias del peronismo pueden verse como el intento de imponer un

«nuevo modelo de universidad», acorde a la etapa económica, social y política que se abría en el país. Según la autora, la historiografía suele hacer hincapié en aquellas medidas que atentaron contra la autonomía universitaria, la implementación por ley de la educación religiosa (decreto del año 1943) y las persecuciones políticas, pero ha relegado, por ejemplo, la eliminación del ingreso (decreto 29.337 del año 1949), la gratuidad de la enseñanza y el crecimiento de la población estudiantil en el nivel medio, entre otros aspectos (Pis Diez, 2019, 2018; Fonte, 2018; Somoza Rodríguez, 2006; Graciano, 2005; Buchbinder, 2005; Panella, 2003; Torre y Pastoriza, 2002; Pronko, 2000, Pineau, 1991; Bernetti, J. y Puiggrós, A. 1993).

A partir de estas posiciones historiográficas que observan no sólo lo que anuló el peronismo sino también sus aportes, nuestro trabajo procura situarse dentro del conjunto de investigaciones que ponderan la emergencia de proyectos de transformación cultural, en este caso educativa (Abbattista, 2019) y que pueden asociarse al despliegue de diversas prácticas que buscaban generar estrategias de democratización así como promover condiciones de igualdad y expansión de derechos. Tal como se aborda en publicaciones actuales sobre las universidades públicas, la reforma educativa impulsada por los grupos afines a la TR que lideraron el proceso político académico en la UNLP entre mayo de 1973 y octubre de 1974 se orienta en esta dirección (Lanteri y Meschiany, 2021; Friedmann, 2020; Dip, 2022; 2017; Piz Diez, 2018).

Asimismo, al examinar la reforma educativa impulsada a través del programa político académico de la TR en la UNLP y su impacto en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, la lectura del trabajo de Fonte (2018) sobre la educación media en el primer peronismo resultó estimulante para situarnos por fuera de la hipótesis de adoctrinamiento autoritario de la política educativa peronista desde 1973 y matizar la idea de que los sujetos resultan pasivos frente a la misma. Como se podrá observar en esta tesis, los actores educativos del Colegio desplegaron un conjunto de estrategias variables y dinámicas frente a la gestión de la UNLP y demostraron su capacidad de autonomía relativa frente a la conducción de la Universidad local y el CNLP.

Sin embargo, resulta fundamental no perder de vista la especificidad del ciclo histórico que se aborda en este trabajo, puesto que el estudio de Leonardo Forte, aun siendo un valioso aporte, se circunscribe a los años del primer peronismo. El período 1973-1976 todavía adolece de investigaciones que focalizan en la relación entre la cultura escolar y el contexto político desde la experiencia de los/as sujetos educativos, como se analiza en esta tesis. Algunas publicaciones recientes abordan este ciclo histórico pero colocan el acento en las luchas estudiantiles (Luciani, 2022; Di Terlizzi, 2019; Bonavena, 2012). Más aún, todavía resultan escasas las miradas sobre la etapa que se inicia en 1974 con la muerte de Perón y que para nuestro trabajo son insoslayables.

Así, no se puede evitar una vista panorámica, que de ningún modo se agota en las líneas de interpretación reunidas aquí, sobre la especificidad de este ciclo histórico y recabar en el momento en el cual el programa político académico de la TR comienza a truncarse.

Los estudios actuales sobre pasado reciente consideran que este período puede inscribirse en un ciclo más largo que se extiende, al menos, desde 1955 hasta 1983, donde reconocen el proceso de formación del Estado terrorista en Argentina; esto es, la articulación del aparato normativo de excepción y las prácticas (legales pero también ilegales) que esa legislación habilitaba (Águila, 2016; Franco, 2016; Lenci, 2014). Según L. Alonso (2013), sobre el final del período dictatorial de 1966-1973, ya se habían delineado sus formas, con la inauguración del método de desaparición forzada, la tortura sistemática y un duro régimen carcelario. Para el autor, cuando parecía que ese esquema de destrucción de los oponentes se había interrumpido con el acceso al poder del justicialismo, la “masacre de Ezeiza”, en junio de 1973, vino a dar cuenta de la asunción por parte de la derecha peronista de la tarea de eliminación de la izquierda de su propio movimiento. Entonces, se fue construyendo a lo largo de toda la etapa, supuestamente constitucional, una lógica política represiva centrada en la idea de un enemigo interno. Se aprobaron directivas y normas legales secretas, se reinstaló la censura, crecieron las detenciones y el agravamiento de las penas y condiciones carcelarias. Bajo el amparo de las fuerzas de seguridad, entre los meses de mayo y julio de 1974 se incrementó la represión a través de la Triple A y grupos similares. Vale decir que, para el caso particular de la ciudad de La Plata, las tensiones y la violencia política se agudizaron luego de la muerte de Perón (Besoky, 2020).

Para el caso que nos convoca, a medida que avanza la “recomposición regresiva” y la “depuración ideológica” (Franco, 2012, 2016, 2015; Lenci, 2014; Águila et al., 2016, 2013; Alonso, 2013) en manos de los sectores más ortodoxos del peronismo, y la UNLP queda en manos de la CNU (Carnaghi, 2021, 2016, 2013; Besoky, 2020, 2015; Merele, 2017, 2014; Rodríguez, 2015, 2014), se produce lo que denominamos como el “giro autoritario”. Una coyuntura que se inicia en octubre de 1974, continúa en 1975 y se profundiza a partir de 1976, durante la última dictadura cívico militar.

Como hemos observado, la bibliografía especializada sobre el tema reconoce la excepcionalidad de las formas represivas que se extienden de manera nacional y local durante la última dictadura cívico militar en nuestro país, pero entienden que esa excepcionalidad debe comprenderse en un ciclo de más larga duración que los/las autores suelen remitir hasta mediados de la década de 1950. De este modo, dialogamos con los trabajos que le otorgan especificidad al período (Águila, 2016; Franco, 2016; Barletta et al., 2016, 2013) pero, también, con aquellos que

encuentran líneas de continuidad basadas en la experiencia de la violencia política (Lvovich, 2020; Levín, 2018; Franco, 2016; 2012; Águila et al., 2016; Oberti-Pittaluga, 2006).

Así, tal como hemos descrito más arriba, algunos/as autores/as, ubican el problema en el ciclo inmediatamente anterior, y reconocen el inicio de la escalada represiva con el proceso de depuración interna del peronismo (que se verificó a partir de la segunda mitad de 1973), la muerte de Perón (julio de 1974), la acelerada derechización del gobierno de “Isabel”, el establecimiento del estado de sitio (en septiembre de 1974), el Operativo Independencia en Tucumán (desde febrero de 1975) o los “decretos de aniquilamiento” (dictados en febrero y octubre de 1975) (Águila et al., 2016; Franco, 2016, 2012; Lenci, 2014; Alonso, 2016)

Este “giro autoritario” que, particularmente, se vivió en el Colegio Nacional a partir de 1975, impuesto por los sectores más ortodoxos del peronismo y la CNU, no sólo se dedica a desmontar las pautas académicas del programa político académico impulsado por la TR, sino que despliega una violencia inusitada en los colegios secundarios de la UNLP (Carnaghi, 2021; 2016).

En efecto, en el CNLP, a partir de 1975, la violencia institucional se traducirá en la emergencia de un régimen disciplinario más represivo y más autoritario. En base a los relatos de algunos egresados/as, el análisis de los documentos relativos al “orden interno” de la escuela y de alocuciones de altos funcionarios, advertimos que esta violencia ha quedado grabada en la experiencia estudiantil de jóvenes adolescentes que cursaron en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” durante aquellos años dolorosos y nefastos. No obstante, como señalan las investigaciones actuales que estudian este ciclo histórico, no se trata de una violencia considerada como una anomalía de la política sino como una de sus dimensiones constitutivas poderosamente resignificada en el contexto específico del Occidente moderno posterior a la Segunda Guerra Mundial (Cernadas y Lenci, 2021). Por otra parte, también se trata de una violencia subjetiva que se instala en el cuerpo “como deshumanización, como descualificación, como no-reconocimiento” (Janín, 2009: 15). Esta perspectiva nos acerca a interesantes estudios sobre la experiencia del trauma en el pasado reciente ( LaCapra, 2005; Levin; 2021; 2018).

En este aspecto, el “giro autoritario” va más allá de los acontecimientos que se producen en la órbita de la “gran política” y lo entendemos, también, en términos subjetivos. Por ello hablamos de una subjetividad que ha sufrido en el cuerpo las huellas de la represión y la violencia. Nos acercamos, así, a una concepción ya clásica pero pionera en este sentido que entiende la penetración capilar del autoritarismo en las instituciones, en la vida cotidiana y en los/as sujetos (O’Donnell, 1997). Asimismo, como mencionamos más arriba, esta forma de comprender la dimensión autoritaria de la sociedad nos aproxima a las investigaciones que estudian sus mecanismos

represivos, que se despliegan a través del Estado, sus aparatos y sus agentes para eliminar o debilitar la acción disruptiva de diversos actores sociales y políticos (Águila et al., 2016).

Sobre la base de estos postulados, el objetivo principal de este trabajo es analizar los efectos que tuvo el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del peronismo de izquierda en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”. Nos interesa comprender de qué modo, en el despliegue de esta dinámica, la cultura escolar del establecimiento educativo se vio afectada por el montaje y desmontaje del programa político académico que se llevó adelante desde 1973 en la UNLP. Asimismo, nos interesa indagar cómo incidió esta dinámica sobre la experiencia estudiantil de alumnos y alumnas del nivel secundario que asistían al CNLP. Si bien la recuperación de las experiencias estudiantiles tienen prioridad en este estudio, creemos sustancial darle lugar, también, a la identificación y análisis de un conjunto de prácticas y repertorios de acción que tuvieron otros actores, en la medida que las relaciones institucionales resultan ser, ante todo, inter-subjetivas (Remedi, 2008; Carli, 2012).

En síntesis, esta tesis busca comprender los modos de relación entre la cultura escolar y el contexto político-social partiendo de la consideración de que ambas esferas poseen fronteras lábiles y porosas<sup>15</sup> y, al mismo tiempo, busca analizar la politicidad de las acciones de los sujetos educativos, entendiendo por ello la articulación con las relaciones de poder y las luchas políticas que se libran en el momento de la enunciación (Calveiro, 2004).

En consonancia con estos propósitos, se estudiarán los apoyos pero, también, las impugnaciones, los rechazos y las resistencias que generó la propuesta educativa impulsada desde 1973 por la izquierda peronista. Se indagarán las medidas institucionales que se tomaron en la Universidad hacia sus colegios secundarios y qué tipo de acciones y reacciones ocasionaron, particularmente, en el Colegio; se identificarán y analizarán las propuestas de reforma académica y el modo en que éstas afectaron las trayectorias escolares; se demostrará el registro de las nuevas formas de organización y gestión institucional junto con la emergencia de nuevas apuestas curriculares y de prácticas pedagógicas. Asimismo, se tendrán en cuenta: las trayectorias escolares y las experiencias estudiantiles; la politización de las prácticas y las experiencias de organización política de los jóvenes; el cuestionamiento a los modelos de autoridad tradicionales y la edificación de otros nuevos. Además, se analizará la toma de posiciones de otros actores de la comunidad educativa con el propósito de observar la gran injerencia del Colegio, no solo en la UNLP, sino en el

---

<sup>15</sup> Para un análisis sobre el aporte de la dimensión de la frontera para comprender la dinámica de las instituciones, particularmente las universidades públicas, véase: Carli, S. (2020) “Las fronteras de las universidades públicas frente a la pandemia” en Pérez Trujillo, A. (2021) *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento*, Servicios Editoriales / Editorial Balam, México.

conjunto de la sociedad platense. Por último, se tendrán en cuenta los sentidos que le adjudican los egresados a su tránsito por la escuela, ligado a los efectos de la última dictadura cívico militar.

## 2.2. Enunciación del problema

Como decíamos previamente, nuestro estudio tematiza el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico de la TR en el Colegio Nacional a través de una triple mirada que observa de modo articulado, a través de un caso específico, la dimensión institucional, la dimensión de la experiencia estudiantil y el contexto político (Carli, 2012; 2014).

En la misma línea con lo que plantea Adrián Cammarota, coincidimos cuando el autor sostiene que “uno de los problemas centrales de las investigaciones histórico educativas radica en el abuso de esquemas explicativos macro que evaden lo específico o lo singular, tentando a la generalidad” (2013: 19). En contraste con este tipo de análisis, acordamos con Gabriela Águila (2015), quien sostiene que el principal aporte de los estudios de caso radica en el potencial explicativo que ellos mismos presentan, al achicar el foco y al hacer más denso el estudio y la explicación sobre un problema o tema específico pero, al mismo tiempo, permiten la construcción de una historia más integradora y global.

Sin embargo, como advertimos más arriba y nos explayaremos en la sección de los Antecedentes, todavía disponemos de conocimientos fragmentarios y parciales de trabajos que investiguen instituciones específicas del nivel medio del sistema educativo, particularizando en la historia reciente de nuestro país.

Fundamentalmente, como decíamos en los puntos de partida, lo que nos llama la atención es la vacancia de estudios que existe sobre los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata que se interroguen por su relación con este pasado trágico<sup>16</sup>. Como mencionamos antes, tanto la UNLP como sus establecimientos educativos del circuito preuniversitario han sido particularmente castigados por el Terrorismo de Estado<sup>17</sup>.

A partir de esta vacancia, el problema de esta tesis consiste en estudiar, en la coyuntura 1973-1976, ¿qué tensiones, conflictos y contradicciones se produjeron en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” en el marco del proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico de la izquierda peronista en la UNLP? Por otra parte, nos interesa

---

<sup>16</sup> Publicaciones recientes han abonado en este sentido: Aprea, Jaschek, Lacchini (2021). Archivos escolares: desafíos, usos y potencialidades. En *Hilos Documentales* / Año 4, Vol. 2, Nº 4, e025, JUNIO 2021 | ISSN 2618-4486 url: <https://revistas.unlp.edu.ar/HilosDocumentales> Archivo Histórico de la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>17</sup> Hasta el momento, 51 detenidos desaparecidos corresponden al Liceo Víctor Mercante y 35 de Bellas Artes. Como ya mencionamos, las cifras no son precisas debido a la permanente actualización que se realiza desde la UNLP.

avanzar sobre la siguiente problemática: ¿cómo afectó este proceso sobre la experiencia de estudiantes secundarios que cursaron en este establecimiento educativo?

A partir de estas problemáticas, los interrogantes que articulan la escritura de este trabajo giran en torno a: ¿qué tipo de posiciones adoptaron los diferentes miembros de la comunidad educativa del Colegio durante el tercer mandato peronista?, ¿de qué modo la violencia política atravesó su historia y la experiencia estudiantil de los jóvenes?, ¿qué cambios se produjeron en las prácticas educativas y las normas, la gestión, la regulación y la organización de la escuela?, ¿qué tipo de prácticas políticas desplegaron los jóvenes y otros actores de la comunidad educativa en este contexto?, ¿qué efectos tuvo la reforma académica de 1973 sobre la cultura tradicional del currículum escolar?, ¿cómo afectó la reforma a las trayectorias escolares de los jóvenes?, ¿qué formas efectivas de participación se desplegaron los diversos actores, principalmente los jóvenes?, ¿cómo impactó la llegada de la derecha peronista a la UNLP y al Colegio?, ¿qué efectos tuvo sobre la cultura escolar y la experiencia estudiantil el incremento del aparato represivo y disciplinario desde 1975? Por último nos preguntamos ¿por qué esta experiencia escolar tuvo fuertes rasgos identitarios para aquellos jóvenes que atravesaron su escolaridad en un período signado por la violencia?, ¿qué sentidos y valores le otorgan a esta experiencia escolar los adultos de hoy?, ¿qué marcas en las memorias de los sujetos ha dejado el Colegio y qué legados han podido reelaborar en el presente?

Con esta investigación pretendo contribuir a la expansión de trabajos situados en el campo de la historia de la educación que focalizan su interés en el estudio de la relación entre historia, política y escuela. La construcción subjetiva de la experiencia institucional de los sujetos educativos (Remedi, 2008; Carli, 2014; 2012) en el Colegio Nacional de la UNLP nos permite acceder, no sólo a un pasado escolar común, sino también a un conjunto de representaciones individuales y colectivas acerca del lugar que ha ocupado la escuela en la cultura política del país.

En este sentido, me propongo intervenir en el conjunto de reflexiones sobre la producción de investigación histórico educativa y aportar con contribuciones teóricas y metodológicas que amplifiquen la producción de estudios en historia de la educación en el cruce de varios campos disciplinares. Por añadidura, estos abordajes traerán consigo el uso de nuevas fuentes de interés, donde también pretendo generar aportes sustantivos sobre la base de material empírico. Este trabajo se apoya en una cantidad abultada y variable de documentación escrita, oral y, en menor medida, visual. Hemos trabajado con información de carácter administrativo, con reglamentos de disciplina, con artículos de diario, con escrituras e imágenes aportadas por los/las entrevistados/as. Tal como ha sido señalado, tanto las investigaciones basadas en el registro subjetivo de la experiencia



histórica y de la cultura material han generado una cantera de nuevos interrogantes y nuevos temas en el campo de la Historia de la Educación (Arata y Sowthell, 2014; Escolano, 2018).

Por otra parte, aspiro a producir conocimiento sobre la dinámica interna y la vida cotidiana de las instituciones escolares (Rockwell, 1995) teniendo en consideración diversas escalas de análisis. En este aspecto, tenemos presente que el Colegio Nacional “Rafael Hernández” pertenece a la Universidad de La Plata y que ambas instituciones se localizan en la ciudad capital de la Provincia de Buenos Aires. Con este trabajo me propongo dar cuenta de estas articulaciones múltiples y cómo se ponen en juego no solo históricamente sino desde el punto de vista de los hombres y las mujeres que vivieron y atravesaron los acontecimientos.

Por último, en un momento donde la valoración de los archivos escolares crece y se expande, considero que este trabajo puede contribuir a la difusión de documentación valiosa para la historia del Colegio y de la UNLP así como aportar a la historia de un fragmento de la ciudad desde un punto de vista político cultural.

### 2.3. Enfoques

En el primer capítulo, de orden teórico y metodológico, nos explayaremos sobre las lecturas y los conceptos que nos han permitido encarar esta investigación, junto con las estrategias metodológicas. Por consiguiente, en esta Introducción mencionaremos algunas de las cuestiones que nos resultan más relevantes y que serán retomadas en las secciones siguientes.

En primer lugar, este es un trabajo que se basa en los aportes de la historia institucional tal como la entiende Eduardo Remedi (2000; 2008), que vincula la lógica de las normas y las reglas propias de toda institución con la vida de los sujetos que la conforman y, por lo tanto, con la historia de los acontecimientos y las experiencias de vida de los actores involucrados en ella. Como escribe el autor, las instituciones se centran en las relaciones humanas: “las instituciones sostienen una modalidad específica de relación social, tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (*pattern*) específico, buscando como finalidad primordial colaborar en el mantenimiento y renovación de las fuerzas presentes en la comunidad, [...] permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen.”<sup>18</sup>

Según Remedi, la institución como historia vivida implica, a su vez, tener en cuenta la cultura institucional (las prácticas expresadas en institución de vida) y la cultura experiencial de los sujetos institucionales (trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas). Estas tres

---

<sup>18</sup> Enriquez, E. (1989) “El trabajo de la muerte en las instituciones” en René Kaës (1989), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, citado en Remedi, E. *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. México, 2008.

dimensiones conforman lo que expresa como “intertextualidad institucional” (2000: 27) y, en esta tesis, constituyen claves centrales de lectura, ya que, como escribe el autor: “Leer la institución como un entrecruzamiento de textos permite dar libre paso, revalorar el encuentro de lo imaginario y lo simbólico abriendo un nuevo margen al *espacio psíquico de los sujetos institucionales*<sup>19</sup> (...) las marcas del pasado, las cicatrices de la institución, el reconocimiento de la voz de los sujetos institucionales, en la revuelta íntima de las prácticas” (2000: 28).

A propósito de la cita anterior, este trabajo retoma la categoría de análisis que propone Remedi acerca de la “cultura de los sujetos”, entendiendo por ella el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que un grupo social considera valioso en su contexto de actuación y que tiene efecto en los modos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En este sentido, con relación a los/as estudiantes del Colegio, es posible reconocer las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades. Correlativamente, para los/as docentes, existiría una “cultura de la enseñanza” basada, también, en valores, hábitos y formas de hacer las cosas y que le dan sentido a su trabajo (Remedi, 2008).

Por otra parte, con relación a la dimensión institucional, las instituciones escolares, al igual que otro tipo de instituciones, producen una trama política, es decir, un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus marcos de representación, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005 citado en Southwell y Rubio, 2017). Este punto resulta clave para comprender la dinámica política y la politización de los estudiantes y de las prácticas escolares que se analizarán en esta tesis, así como la disputa por el orden instituyente y sus sentidos. Como señala I. Dussel, “[las] prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, [dan] indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad” (2005: 1109). En esta tesitura, la escuela instauro un orden disciplinario que refleja lo que los órganos legislativos de la sociedad consideran como apropiado para el funcionamiento de las mismas, con lo cual, es posible advertir la relación cercana entre orden disciplinario escolar y el político.

En segundo término, esta forma de comprender lo institucional dialoga, sin duda, con el enfoque sociocultural de la educación (Julia, 1995; Escolano, 2010, Viñao, 1995) que atiende a la “memoria escolar”, ya sea a través de la memoria de los/as sujetos así como a través de las huellas de su cultura material. En este aspecto, la memoria escolar como categoría analítica nos permite penetrar el universo subjetivo y material de las instituciones educativas. Por ello, la escuela es, señala Agustín Escolano (2018), una institución construida a través de las prácticas que desempeñan

---

<sup>19</sup> Las comillas pertenecen al autor.

los actores que cohabitan en ella y que se manifiestan en las materialidades que la conforman y que apoyan ese conjunto de prácticas. Así, el autor plantea la necesidad de repensar el sentido y la significación de la escuela a partir de su cultura empírica en el contexto más general y holístico de una historia subjetiva de la experiencia. La perspectiva sociocultural se apoya en la influencia de los estudios etnográficos y antropológicos que abonaron en el *boom* del “giro subjetivo” y, consecuentemente, en el potencial hermenéutico del sujeto. En el campo histórico educativo, estos enfoques han permitido historizar procesos educativos de la *historia vivida*, ya sea colectivos o individuales (Carreño, 2010; Meschiany, 2005).

El tercer campo de estudios con el que esta tesis dialoga es con el que se identifica como Historia Reciente. Como ha sido señalado, no se trata sólo de una temporalidad relativamente cercana sino que implica consideraciones más amplias acerca de la memoria y los efectos duraderos de pasados traumáticos (Levín, 2021; 2018; 2016; Jelín, 2017; Jensen, 2010; Janín, 2009; Franco y Levín, 2007). Es aquí donde la “memoria escolar” se hilvana con la “memoria” como “memoria colectiva” y permite elaborar una trama compleja y amplia de significados en un marco institucional situado.

Para este trabajo, el término de M. Halbwachs (2002) sobre la memoria colectiva resulta una clave de lectura que permite reconocer los hechos educativos (y no educativos) compartidos por los/as exestudiantes del Colegio y que, por este motivo, ha condicionado la vida del grupo. La memoria colectiva fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia y delimita sus fronteras. Por lo tanto, no se trata de un concepto abstracto, ya que cumple la función de integración social y propicia la identidad de los grupos. Si bien E. Jelín (2002) valora más el concepto de “marcos o cuadros sociales de la memoria”, también reconoce el aporte de Halbwachs, en tanto que permite visualizar “memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Lo colectivo de las memorias es el entretelado de tradiciones, memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con algunas organizaciones sociales y con alguna estructura dada por códigos culturales compartidos. (Jelín, 2002: 22). En este sentido, puede comprenderse el vínculo entre el problema de la memoria y el problema de la identidad a partir de las ideas de Pollak, quien destaca que la memoria “es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectiva, en la medida en que es también un componente muy importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí” (2006: 38).

Por otra parte, al tratarse de una investigación sobre el pasado reciente, que se apoya en testimonios orales y fuentes escritas, debemos decir, una vez más, que los límites cronológicos resultan flexibles. Es decir, tal como señalamos previamente, en este estudio combinamos el análisis

de diversas lógicas temporales que incluyen el tiempo de la “gran política”, el tiempo de las instituciones y el tiempo de los sujetos. Como sostiene F. Ramallo, “las instituciones tienen ritmos propios, tal vez más rápidos o lentos, sus cambios y discontinuidades difícilmente puedan ser detectadas con un punto de inflexión cronológico totalizador” (2016: 18).

La demarcación cronológica con límites porosos resulta fundamental para comprender una historia institucional signada por los clivajes que ocasionaron las pugnas entre diversos sectores que se disputaban el poder en la UNLP, pero que formaban parte de las pugnas por defender proyectos societales (económicos, políticos, culturales y sociales) muy distintos (Chavez Solca, 2016). Si bien discutida por M. Pozzoni (2017), esta lectura de los clivajes sirve para comprender los momentos de quiebre así como los sentidos otorgados por los actores a sus propias experiencias estudiantiles y trayectorias escolares en esta particular coyuntura histórica.

En primer lugar, como observa F. Tocho (2020), la coyuntura 1973-1976 se caracteriza por las tensiones y conflictos derivados de la dinámica entre un sistema político en recomposición y una sociedad civil altamente movilizadora (Svampa, 2003). Además, está atravesada por la existencia de ciertos desfasajes entre las expectativas y los sentidos que los actores atribuían a sus prácticas y a sucesos del orden político general y los modos en que esos procesos eran interpretados por los demás actores sociales y políticos del momento (Barletta-Carnadas, 2021).

La bibliografía especializada suele identificar, para la órbita de la “gran política”, tres etapas. Por ejemplo, Svampa (2003) reconoce tres momentos dentro de ese mismo ciclo signados por las presidencias constitucionales de Héctor Cámpora, Raúl Lastiri y J. D. Perón y, por último, el gobierno de Isabel Martínez de Perón. Para el primer momento la autora distingue un ciclo de movilización generalizado y triunfalista de las fuerzas sociales que impugna el régimen político y los modelos sociales y estilos culturales vigentes. Identifica una sociedad movilizadora para el cambio y tiene por actores principales a la juventud, sectores del sindicalismo combativo y los intelectuales ligados a la modernización desarrollista. La segunda fase está atravesada por las contradicciones propias del populismo en el poder y un estado de “guerra interna” entre peronistas versus peronistas y la imposibilidad de implementar el modelo nacional-popular tanto en el frente político como en el económico. Es un momento que, arbitrado por la figura de Perón, las fuerzas sociales movilizadas no logran ser institucionalizadas aún cuando el peronismo ocupa la casi totalidad del espacio político. Luego de la muerte de Perón se cierran los canales institucionales a partir de los cuales se expresaban importantes actores sociales del período. El tercer momento, la autora lo denomina “agonía y disolución del modelo populista”, durante la gestión de Isabel Perón cuando quedan desarticuladas las fuerzas sociales anteriormente movilizadas. La imagen fuerte del período es la crisis plural, política, social y económica; el sindicalismo peronista tradicional y sectores de la

extrema derecha; la progresiva vacancia de la autoridad, la opción por el militarismo de la *guerrilla* y el avance de la relegitimación de los *militares* para combatir la *subversión*.<sup>20</sup> Según M. Svampa, el período implica la crisis y el colapso del “modelo populista”.

Sin embargo, si bien esta cronología resulta orientadora, para nuestro caso, en términos institucionales, encontramos que en octubre de 1974, con el asesinato de dos funcionarios y militantes que fueron pilares del programa político académico que confluyó en la conducción de la izquierda peronista en la UNLP, ya se puede hablar de un “adelantado proceso” (Trincheri, 2003) que se inicia antes de la llegada de la última dictadura cívico militar en el país (Barletta, 2018). Como explicaremos en el capítulo dos, abordamos este trabajo a partir de una periodización que se basa en la historia particular de la UNLP y del Colegio, sin desconocer su inscripción (aun con sus acoples y desfases) en una historia política y educativa de carácter local, nacional y provincial.

A raíz de las consideraciones anteriores, es posible sostener que esta tesis se ubica dentro del conjunto de investigaciones empíricas que procuran comprender situacionalmente la historia de una institución educativa concreta, basada en las perspectivas y las experiencias de los actores sociales de las instituciones, por un lado y, por otro, en una valiosa documentación, casi desconocida hasta el momento, que se encuentra en los archivos del Colegio.

### 3. Antecedentes

Decíamos anteriormente que no solo la coyuntura 1973-1976 ha quedado en suspenso en la historiografía educativa, sino que, también, resultan escasos los trabajos que abordan los hechos educativos del nivel medio a partir de un análisis institucional de la cultura escolar, de las prácticas escolares y de los sentidos otorgados por los sujetos educativos a su tránsito por la escuela, leídos a la luz del contexto y en clave de memoria. A raíz de ello, consideramos oportuno mencionar algunos antecedentes, particularizando en los estudios que se desarrollaron sobre la escuela y sobre el Colegio Nacional como parte de la UNLP.

Resulta oportuno citar aquí que los estudios histórico educativos locales se expanden y difunden en espacios institucionales que, sin duda, contribuyen a fortalecer las producciones nacionales y dialogar con investigaciones realizadas en la región pero también fuera del país. Por ejemplo, las Jornadas de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAHIE) que hace más de tres décadas reúne los avances de diferentes trabajos. También existen reuniones científicas de carácter internacional así como diferentes grupos de investigación sobre el pasado reciente en los cuales se intercambian las obras de investigadores de diferentes

---

<sup>20</sup> Se respetan las cursivas de la autora.

puntos continentales. Sólo por mencionar algunos, las Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) que se organizan desde el año 2015 y el Grupo de Trabajo sobre Autoritarismo y Educación que se conformó hace pocos años atrás pero con una intensa actividad y participación en eventos académicos y científicos realizados en el último período.

Asimismo, también vale hacer alusión en esta oportunidad, a las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU), que desde 1985 reúne a los equipos de docentes y directivos de los colegios de las universidades nacionales del país. En estas Jornadas se comparten las producciones de experiencias e investigaciones en didáctica pero también relativas a otras cuestiones como la gestión de los establecimientos educativos, problemáticas ligadas al ingreso y a la promoción entre otras. Las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU), que se inauguraron en el año 1985, se realizan en diferentes provincias cada dos años y se difunden trabajos del nivel inicial, primario y preuniversitario.

### 3.1. Los estudios sobre la escuela media en el pasado reciente

Los estudios sobre la historia de la educación argentina reciente que se preocupan por el análisis de la escuela secundaria han proliferado en las últimas décadas aunque, a grandes rasgos, podemos visualizar una tendencia general marcada hacia el predominio de un interés particular por las formas de enseñanza y transmisión. (Legarralde, 2022; Draghi, 2022; Rodríguez; Meschiany, 2011; 2013; Pineau y Mariño, 2006; Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Finocchio, 2007; Kauffman y Doval, 1999/2007). A propósito, se ha destacado su entrada como contenido curricular antes, incluso, que se consolide como un campo temático específico dentro de los estudios historiográficos (Levín, 2018; Legarralde, 2018; González, 2011; Lorenz, 2004).

Por otra parte, al encarar esta investigación, hemos notado, como decíamos más arriba, que dentro del campo de estudios de Historia de la Educación han tenido prioridad los trabajos centrados en el nivel primario (Petitti, 2017; Gvirtz, 1996, 1999) y, como señala Somoza Rodríguez (2006), tanto para ese nivel como para el secundario, resultan tardíos aquellos que se ocupan del peronismo; incluso, señala el autor, no se sustraen de las interpretaciones que, en la historiografía dominante, tienden a dicotomizar las miradas. De este modo, o bien implicó un movimiento político autoritario y/o totalitario con lo cual, desde esta perspectiva, se soslaya el impacto que tuvieron las políticas redistributivas del peronismo o, contrariamente, se lo considera como un movimiento de corte nacional y popular, explica Somoza, que tiende a dejar de lado el efecto de los controles a la libertad de expresión y el adoctrinamiento partidario a través de las instituciones y agencias estatales (Fonte. 2018; Cammarota; 2013; Somoza Rodríguez, 2006; Panella, 2003).

Para el tipo de investigación que se desarrolla en esta tesis, hemos dialogado con obras como las de Francisco Ramallo (2016, 2013) y Adrián Cammarota (2013, 2011, 2010), que estudiaron casos específicos interrogándose por la formación de bachilleres en una etapa de cambios sustanciales en la Argentina moderna. Entre los valiosos aportes de estos trabajos se encuentra el enfoque sociocultural y su mirada “micro” de la escuela, en la forma de abordaje de los archivos institucionales, disposiciones, legajos, entre otros, siempre en relación con el análisis de las prácticas educativas y los contextos históricos.

Una forma de entrada al análisis de las prácticas educativas, está vinculada con la politización estudiantil. En este sentido, y acercándonos a nuestro período, el estudio de Carla Di Terlizzi (2019) sobre la escuela superior de Comercio “Libertador General San Martín” entre 1973 y 1976 a través de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) y el de Laura Luciani (2022) sobre las tomas realizadas en 1973 para la ciudad de Rosario, permiten establecer comparaciones a través del estudio de casos provinciales y armar un mosaico, todavía en ciernes, sobre un estado de situación de la escuela secundaria en el país, en la etapa previa a la última dictadura cívico militar. En esta tesitura, el trabajo sobre “los niños del Cordobazo” y la formación de la Línea de Acción Revolucionaria (LAR), que Juan Ignacio González (2009) realiza para el caso de Córdoba entre 1969 y 1973, también constituye un valioso aporte. El autor recoge a través de entrevistas orales “de corte antropológico” el momento de auge y crisis de este movimiento. Visiones más panorámicas como las de Bonavena (2012), Larrondo (2013), Núñez (2011), y Manzano (2011) permiten circunscribir estas miradas focales en un marco más general en el que confluye la lucha obrero estudiantil en la década del “sesenta-setenta”.

Si bien estos trabajos nutren este estudio, esta tesis no se reduce a una historia del movimiento estudiantil. A partir de una perspectiva histórico cultural que pondera a los individuos (hombres y mujeres) como hacedores de historia, nos proponemos recuperar a los sujetos en su propia subjetividad, en sus prácticas cotidianas, sus itinerarios y posibles reflexiones (Carli, 2012). De este modo, cuando se trata la organización de agrupaciones estudiantiles en el CNLP, se lo hace con la intención de comprenderlas como un repertorio de acciones más amplias, relativas a la politización de las prácticas escolares, entre las cuales la sociabilidad política es sólo una más dentro del conjunto de las opciones disponibles.

Otros trabajos resultaron señeros, como el de Garaño y Pertot (2002) sobre el Colegio Nacional Buenos Aires (UBA) entre 1971 y 1986; este estudio, si bien abarca un período de tiempo más amplio, permitió establecer comparaciones sobre las medidas que se fueron tomando en ambos Colegios. Pero lo que más nos acerca es el punto de partida: poder contar la historia de los desaparecidos y desaparecidas de estas instituciones escolares. Sobre este establecimiento

educativo, aunque su propósito es recalcar en la conformación de las elites, aspecto que se analiza pero que no es central en nuestro estudio, el libro de Alicia Méndez, *El Colegio* (2013), también contribuyó a pensar en términos comparativos nuestro caso particular, así como la tesis de maestría de Cecilia Odetti a través de la cual se ocupa del Colegio Nacional de Santa Fe. Aquí la autora se aproxima al estudio de “los actores de la escuela que participan en la construcción de la memoria colectiva de la institución, conformada por las experiencias vividas y aquellas heredadas que condicionan los procesos de elaboración, rememoración, resignificación y transmisión de la memoria” (2016: 2).

Las prácticas educativas también pueden leerse a través del análisis de las normas. A nivel macro, resultaron sustantivos los trabajos de Lucía Abbattista (2019) y Abbattista y Juan Carnaghi (2014) sobre la “Misión Ivanissevich”; así como las investigaciones de María José Draghi (2022), Laura Rodríguez (2013) y Mariana Gudelevicius (2011), sobre las tensiones que se producen en torno a la reforma impulsada por Astigueta en 1968 pero leídas, en esta tesis, en clave de la reacción estudiantil y la ola de protestas que se desencadena desde entonces. A nivel “micro”, al abordar las estrategias disciplinarias a partir de los reglamentos escolares, nos apoyamos en las publicaciones de Mas Rocha (2016), Dussel (2005), Alterman (1999), Narodowsky (1993); Varela (1992) y Foucault (1979). Estas obras nos permitieron analizar las prácticas de control y regulación de los comportamientos así como los trabajos que encaran el tema de la disciplina a partir de la dimensión de la estética escolar, en la medida en que toda normativa tiene efectos sobre la producción de determinadas pautas y comportamientos de clase (Pineau et al., 2018; 2014; Aisenstein, 2007).

Entre los estudios pioneros que analizan la dinámica interna de la escuela media con relación a los cambios políticos, culturales y sociales más amplios, entre finales de la década de 1960 y principios de la década de 1970, se reconocen los trabajos de Rafael Gagliano y Marta Amuchástegui (2003). En un registro más ensayístico, el valor de estas producciones radica en la introducción de temáticas que luego fueron profundizadas. El primero de los autores mencionados analizaba la percepción de las nuevas configuraciones adolescentes en el marco de las transformaciones sociales y el desvanecimiento de los sentidos tradicionales propios de la escuela media. Por su parte, Amuchástegui ofrecía un conjunto de reflexiones destinadas a dar cuenta de la pérdida de capacidad de la escuela en general y, en particular, la escuela media, para producir y reproducir los sentidos de la autoridad. Estos dos textos han permitido abordar algunas dimensiones trabajadas en la tesis, sobre la temática de la autoridad y el trastocamiento de determinados parámetros vigentes del orden social. En esa línea, Sergio Pujol (2003), Andrea Andújar (2009), Isabella Cosse (2010), Valeria Manzano (2017) brindaron pistas para el tratamiento de las



transformaciones sociales y culturales a partir de la década de 1960 y aproximarnos a la problemática de la juventud en el contexto de la segunda posguerra.

Estudios fundacionales del período son los que se ubican en la década de 1980 y primeros 90. La particularidad de los mismos radica en el contexto en que se ubican y la posibilidad de esgrimir explicaciones contemporáneas o muy cercanas a los acontecimientos estudiados. Además, fueron realizados por figuras del campo académico pero que también ocuparon diversos cargos en la función pública. Nos referimos al clásico estudio *El proyecto educativo autoritario*, publicado por FLACSO en el año 1983, donde los autores reconocían, en la reducción de las partidas presupuestarias a partir de 1975, la interrupción del “modelo populista<sup>21</sup>”. Asimismo, como sostenía Cecilia Braslavsky, “El hecho de que el ministro Ivanissevich haya detenido una serie de medidas dispuestas por el ministro Taiana para este nivel, es un elemento que refuerza la hipótesis según la cual la ruptura en las líneas de políticas educativas del Estado nacional se inició antes del 24 de marzo de 1976.”<sup>22</sup> A propósito de este tema, Daniel Filmus señalaba en su libro del año 1996 *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, que el breve interregno del período 1973-1974, que denomina “Educación para la liberación”, se reemplazó por otro modelo de política educativa, “Educación para el orden” (1974-1983)<sup>23</sup>.

Así como nuestro estudio se nutre de todos los trabajos hasta aquí reseñados (y otros que se mencionan en el primer capítulo), esta investigación, tal como explicitamos en páginas anteriores, encara una forma de abordaje en la que el Colegio se inscribe en una institución mayor, la UNLP. Esta mirada, que tiende a pensar la historia del Colegio entre 1973 y 1976 como parte de la UNLP, nos conduce a reparar, en términos generales, en los estudios sobre las Universidades públicas, particularmente los que reflexionan acerca de la “peronización” de las diversas unidades académicas. Investigaciones como las de Friedmann (2021), Recalde y Villanueva (2020), Nicolás Dip (2018, 2017), Carli (2014), Kaufmann (2001) entre otros, nos permiten tejer comparaciones con el caso porteño. Para la Universidad local, trabajos pioneros como los de Ramírez (1999), Barletta (2001), Simonatti (2002), Barletta y Lenci (2001), Barletta y Tortti (2002), Lanteri (2009), Buchbinder (2010) y más recientes como los de Meschiany y Lanteri (2021), Rodríguez (2014), Pis Diez (2018), Barletta (2018), Califa y Millán (2021), Quinteros et al. (2019) y Gatica (2019), habilitan a pensar en forma articulada el Colegio con la UNLP pero, a la vez, es esa vinculación la

---

<sup>21</sup> Tedesco, J. C. et al. (1983) *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, FLACSO.

<sup>22</sup> *Op. Cit.* p. 108

<sup>23</sup> Filmus, D. (1996). Estado, Sociedad y Educación en Argentina: una aproximación histórica. En *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Troquel, Buenos Aires, 1996. El esquema planteado por el autor es el siguiente: 1973-1974: Educación para la liberación; 1974-1983: Educación para el orden; 1983-1989: Educación para la democracia.

que posibilita la captura de la propia especificidad del CNLP, en el que las investigaciones señaladas no reparan o lo hacen muy parcialmente.

### 3.2. Estudios sobre el Colegio

Un rasgo distintivo de los estudios histórico educativos es su carácter interdisciplinar. Por este motivo nos parece razonable citar estudios pioneros que se hicieron sobre el CNLP desde el punto de vista sociológico. Así, encontramos un trabajo importante que se interroga por la relación entre educación y trabajo en un contexto de redefinición del mercado laboral (Filmus, Kaplan, Moragues, 2001). Dentro del mismo campo de estudios de la sociología encontramos, también, trabajos recientes como el de Emilia Di Piero (2016, 2018), quien analiza los colegios secundarios de la UNLP, desde una perspectiva que se posiciona en los estudios sobre las elites. Si bien la autora no aborda el Colegio Nacional “Rafael Hernández” específicamente, su trabajo nos permite comprender el modo a través del cual estas instituciones se constituyen como una élite en la ciudad de La Plata en tanto grupo de estatus: “por un lado, ligado a la atención mayoritaria de sectores sociales que han transitado la universidad y, por otro, a una autopercepción en la que ocupan un lugar de vanguardia pedagógica que se anticipa y pretende guiar a los demás establecimientos educativos” (2016: 45). A pesar de que nuestra investigación no se sitúa dentro del campo de estudios sobre las elites, el concepto de estatus, tal como lo aborda la autora, brinda pistas para entender “el trabajo que los grupos que transitan por estas escuelas realizan para construirlas y consolidarlas como instituciones de prestigio en el imaginario educativo de la capital provincial” (2016: 58).

Otros análisis sobre el Colegio provienen de las investigaciones ligadas a la arquitectura, precisamente por sus características edilicias. Así, los trabajos de Jara, Maggi, Delorenzi y Marinelli (2019), como los de Carbonari y Céspedes (2016) resultan un valioso aporte para comprender el imaginario estético, político y educativo de lo que podemos llamar la “generación del ochenta” y su incidencia en la ciudad en la ciudad de La Plata.

Desde una perspectiva histórica, una serie de investigaciones originarias analizaron el CNLP en el contexto de formación del Estado nacional y provincial y la creación de la Universidad Nacional de La Plata (Legarralde, 1999; Crispiani, 2001; Vallejo, 2001; Ali Jafela, Schoo, 2014, 2010). En la actualidad, el interés crece de la mano de investigaciones que se interrogan por la dimensión curricular, especialmente la enseñanza de la Educación Física y la formación de prácticas corporales pero centradas también en el mismo período o centrados en la última dictadura cívico militar (Kopelovich, 2021; Pratto, 2017, Ojeda 2022).

Otras investigaciones abordan el estudio del Colegio de modo lateral, es decir, como parte de preguntas más amplias. Nos referimos al trabajo de Osvaldo Graciano, que ilumina un aspecto interesante en tanto lo sitúa como un espacio de sociabilidad de intelectuales de izquierda hacia la década de 1920 y 1930 (Graciano, 2008). En la misma línea, Southwell y Arata (2011) analizan la obra de Saúl Taborda, docente del Colegio Nacional, y su incidencia en el reformismo universitario. Por otra parte, investigaciones más ligadas al enfoque y a la temporalidad que se estudia en esta tesis, resultan ser los trabajos de Abattista y Ramírez (2021) y Carnaghi (2021) en la que estudian, en el primero de los trabajos, el fenómeno de una toma en el Colegio Nacional, como parte de un ciclo de tomas suscitadas en diferentes instituciones durante 1973 en la ciudad de La Plata y, el segundo, como parte de una investigación sobre la CNU, que alude de modo general a la situación en los colegios secundarios.

Más allá del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, existen algunos trabajos de carácter conmemorativo; por ejemplo, la publicación realizada por el Liceo Víctor Mercante, *Nuestro Liceo* (2001) y para el CNLP, *El Colegio Nacional. Imágenes y memorias* (2005) con motivo de su centenario. Estas publicaciones son libros con información abundante pero dispersa y fragmentada en el primer caso y, en el segundo, con la ausencia de aportes y datos relevantes para conocer la historia de la institución. Otra publicación a considerar es la de Eduardo Godoy (1995) sobre el sindicato de los trabajadores de la UNLP pero es un análisis parcial que sólo brinda información sobre el gremio ATULP. El libro sobre la Universidad Nacional de La Plata con motivo de su centenario sirve a los fines de reconstruir una mirada general de la institución pero de manera muy parcial.

Sobre el CNLP existen, además, otras publicaciones de carácter autobiográfico, ligadas al género literario (Asuaje, 2004; García Lombardi, h.1996) y aquellos que hacen hincapié en el pasado deportista de los desaparecidos del Colegio, que omiten el hecho de que muchos de ellos ya habían dejado sus actividades deportivas (el rugby, sobre todo) cuando empezaron a militar (Gomez, 2015). El trabajo audiovisual elaborado en el marco de la Comisión Provincial por la memoria sobre tres sobrevivientes de la llamada “Noche de los lápices”, Emilce Moler, Gustavo Calotti y Nilda Eloy, *Los irrecuperables*, así como el último trabajo autobiográfico de Emilce Moler (2020) ha contribuido a la realización de este estudio en tanto ha permitido recabar en las historias de vida.

### 3.3. El aporte de los estudios sobre la coyuntura política 1973-1976

Los estudios sobre el pasado reciente continúan en expansión y cada vez son más las investigaciones que contribuyen a la consolidación de este campo de estudios que, además, se afianza a través de un proceso de institucionalización creciente a través de publicaciones y grupos interuniversitarios de carácter nacional e internacional.

En esta oportunidad no pretendemos ser exhaustivos debido a que sobrepasa los límites de esta tesis. En términos generales diremos que este ciclo histórico ha sido caracterizado como un tiempo “bifronte”<sup>24</sup>, no solo signado por la radicalización y la movilización política de vastos sectores que se disputaron las formas por el poder y los sentidos de la democracia, sino, también, por el aumento de la violencia y sus profundos clivajes (Barletta y Cernadas, 2021; Franco, 2012; Lenci, 2014). Asimismo, estas investigaciones abren un campo de estudios que no queda reducido a la lucha armada sino que se interrogan por los múltiples repertorios de acción, producción y proyectos de transformación que veían y sentían el triunfo del peronismo en 1973 como una gran oportunidad para llevar adelante proyectos de transformación de la sociedad y que germinaron, también, en esa vertiginosa y dramática etapa de la historia de nuestro país (Tocho, 2020; 2014; Abattista, 2019; Friedmann, 2021; Barletta, Lenci y Ramirez, 2021; Tortti, 2021; Pozzoni, 2017).

Es así que términos como politización, radicalización y peronización resultan un prisma posible para analizar el conjunto de prácticas y proyectos que diversos actores de la comunidad educativa del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, inmersos en la trama político académica de la UNLP, desplegaron entre desde finales de la década de 1960 y mediados de 1970.

Sin embargo, el modo de abordar los procesos histórico institucionales que se estudian en este trabajo no desconoce que el uso de estas categorías requiere algunos ajustes, precisamente por el sentido amplio que se les han otorgado en los estudios sobre pasado reciente. Publicaciones actuales realizan un gran esfuerzo por reconstruir el sentido polisémico de algunos de estos conceptos que hasta ahora han servido principalmente para describir una variedad amplia de discursos, prácticas y acciones (Canosa y Chama, 2021; Dip; 2017)

En nuestro caso, estas categorías analíticas nos permiten dar cuenta de las múltiples experiencias de politización estudiantil que se desplegaron entre finales de los sesenta y mediados de los setenta y de qué modo se transformaron en la coyuntura 1973-1976, aspecto que será

---

<sup>24</sup> Esta noción de tiempo bifronte se viene trabajando en el Proyecto de Incentivos (FAHCE-UNLP): “La Política en un tiempo bifronte: se prepara el infierno, se espera la revolución. Argentina 1973-1976” y en el Proyecto de Incentivos “Del tercer gobierno peronista a la dictadura de 1976. La eliminación del tiempo bifronte. La ofensiva reaccionaria”, dirigida por Ana Ma. Barletta y Laura Lenci, correspondientemente. En estos proyectos de investigación de los cuales formo parte, es que me apoyé para pensar la producción de la historia reciente en términos de “olas”.

abordado en el tercer capítulo. También nos autorizan a pensar cómo se politizaron y radicalizan las prácticas escolares a través de diversas acciones tales como las tomas, las asambleas, las decisiones juveniles, etc. En todo caso, también resultan potentes claves analíticas para dilucidar la dinámica de despolitización, repolitización y despliegue de dinámicas más coercitivas y disciplinarias, tal como se estudiará en el capítulo cinco.

En la misma línea de lo que plantean Barletta y Cernadas, para comprender por qué el tercer mandato peronista ha sido relegado en los estudios históricos, debemos situarnos en 1983. Desde entonces, en la lógica de la transición, dicen los autores, “el denuedo de la dictadura no permitía la reivindicación de la anterior etapa democrática que la dictadura cerró. La teoría de los dos demonios no solo deformó los análisis del terrorismo de Estado, sino que también cubrió con un velo oscuro al período 1973-1976. La polarización analítica –y política– entre autoritarismo/democracia no permitía ser analizada en su complejidad” (2021: 47).

A partir de un recorrido general, presentado por los autores arriba mencionados, a grandes rasgos podemos decir que la “primera ola” de trabajos, aparecidos desde fines de la década del setenta y los primeros años ochenta, estuvo caracterizada por los análisis de corte estructural que atendían a las relaciones de fuerza y las pugnas redistributivas desarrolladas entre las grandes corporaciones -empresarios y trabajadores- y el Estado (Landi 1978; Peralta Ramos 1978; De Riz 1981; Torre 1983; Japaz 1986). Aquellos trabajos interpretaron el período histórico en términos de la interacción de las “crisis de dominación social”, de “crisis de hegemonía”, de “crisis de legitimidad política” (Peralta Ramos 1978; O’Donnell 1982; Portantiero 1977). La “segunda ola”, estuvo constituida por los trabajos producidos a partir de la segunda mitad de la década del ochenta que pusieron el acento en la política como clave interpretativa fundamental para explicar el período (De Riz 1986 y 2000; Cavarozzi 1983, Pucciarelli 1999; Amaral y Plotkin 1993, entre otros). En esos trabajos, las reglas del juego del orden político, fundamentalmente la legitimidad y la legalidad, se convirtieron en las variables centrales para explicar el conflicto y la violencia. Sin embargo, en la mayoría de los casos se desliza una concepción que arriesga reducir la política a su dimensión normativa, más preocupada por el funcionamiento institucional y las reglas del juego de la representación del sistema liberal-democrático que por cualquier otra de sus otras expresiones posibles.

La “tercera ola”, que abarca las últimas dos décadas de producción, ha estado marcada por el avance de los estudios de análisis del discurso y culturales en las ciencias sociales. También encontramos trabajos más específicos abocados a la reconstrucción minuciosa de los derroteros seguidos por diversos grupos, partidos, organizaciones armadas, etc. y de algunos acontecimientos específicos vinculados a ellos, que permitieron ampliar el horizonte de los actores y problemas

estudiados, más allá de las figuras singulares y tradicionales de la política. Podemos mencionar un conjunto de trabajos que se han dedicado a reconstruir e interpretar aspectos de la dinámica política específicos como la prensa montonera (Esquivada, 2009; Bufano y Loterztain 2010); o algunos procesos provinciales o regionales (Servetto 1998; Iuorno 2008; Antúnez Arbour 2011).

Además las investigaciones pioneras que reseñamos de modo panorámico, esta tesis dialoga con los trabajos de Canosa (2021), Tocho (2020), Abbattista (2021), Barletta y Cernadas (2021) y Lenci (1999), entre otros, que proponen una aproximación a esta particular coyuntura a partir de la hipótesis sobre la existencia de ciertos desfases/desajustes/malentendidos entre los sentidos que los actores atribuían a sus propias prácticas y al proceso general y los modos en que esas prácticas eran interpretadas por los demás actores sociales y políticos. Esta aproximación da el marco general a la propuesta para la investigación que aquí se fundamenta.

#### 4. Estructura de la tesis

En el primer capítulo, de orden teórico y metodológico, daremos cuenta de las nociones y los conceptos que tuvieron ascendencia sobre nuestros interrogantes y el modo de encarar nuestro trabajo de investigación.

A partir de una amalgama de información de origen escrito y oral se fue enhebrando la escritura de una historia reciente -parcial y fragmentaria- del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata. Estos registros nos hablan de la existencia de un territorio de la memoria escolar, plural y diverso, que reúne tanto las voces que emergen de la historia oral como las que se encuentran en los documentos escritos institucionales, públicos y privados producidos *en* o relativos *a* la experiencia estudiantil y la escuela.

En este capítulo también exponemos el diálogo entre los diferentes enfoques que apoyan la construcción de esta narrativa sobre el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP: la Historia Reciente, el enfoque sociocultural de la educación que interpela las prácticas y discursos educativos desde la dimensión de la cultura escolar y el enfoque institucional que nos permite abordar y comprender las instituciones como experiencia de vida.

Por otra parte, se relata la forma a través de la cual se elaboró la investigación: la selección y elaboración de entrevistas orales (grupales e individuales) y el trabajo con distintos tipos de documentos escritos (principalmente públicos pero también algunos de carácter privado, como las fotografías aportadas por los entrevistados).

El capítulo dos opera como prelude de los subsiguientes, ya que presentaremos una cronología signada por los clivajes de la historia institucional. Esta perspectiva nos ofrece la

posibilidad de establecer relaciones entre la historia del Colegio con la de la UNLP y con la coyuntura política que se extiende entre 1973 y 1976. Nos detendremos en analizar, de modo general, los proyectos en pugna en el seno del enfrentamiento intrapartidario del peronismo y a presentar la nómina de algunos funcionarios que ocuparon cargos directivos en estas instituciones. Como se sostendrá en este capítulo, la consecución del cuerpo directivo del Colegio es una resultante de las fuerzas que se disputaban el control de la UNLP y de las posibilidades (los márgenes de acción) que abría o cerraba la política.

En el tercer capítulo analizaremos las resistencias, las luchas y las impugnaciones que supuso el proceso de institucionalización del programa político académico que llevó adelante la izquierda peronista en la UNLP, haciendo foco en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, en el transcurso del bienio 1973-1974. Como podrá apreciarse, el montaje del nuevo proyecto suscitó agudos conflictos entre diferentes grupos de la comunidad educativa del Colegio y las autoridades de la Universidad. Plantearemos las tensiones, las disputas, las acciones y los dilemas que enfrentaron los diversos actores de la comunidad educativa ante la llegada de las autoridades peronistas a la UNLP y al Colegio. Se analizarán prácticas de politización y protesta como las tomas, las asambleas, las luchas anticontinuidistas y las posiciones de estudiantes secundarios pero también de otros colectivos como los/as adultos responsables de los/as jóvenes adolescentes, el claustro de profesores/as y diversos miembros de la sociedad civil que intervienen directa o indirectamente con los asuntos del Colegio. Una de las conclusiones más contundentes de este capítulo es que todos estos actores operan como fuerzas centrífugas que tornan casi inviable el establecimiento de pautas de gestión y organización escolar.

En el capítulo cuatro estudiaremos las medidas que se tomaron para implementar la reforma académica y las experiencias inéditas que propuso la conducción de la UNLP. Ellas tendieron a democratizar las pautas de enseñanza a partir de un modelo peronista de universidad que incluía a diversos actores sociales, hasta entonces excluidos de los niveles secundarios y universitarios del sistema educativo.

La reforma del plan de estudios, que supuso el pasaje de una estructura de seis a cinco años, la supresión del ingreso eliminatorio y la introducción de nuevas propuestas pedagógicas, ligadas a las experiencias de educación popular y educación de adultos, significaron verdaderos cambios, no sólo en términos pedagógicos, sino también en las trayectorias escolares de los/as jóvenes adolescentes así como en la elección de sus futuros profesionales. Sin embargo, estas nuevas apuestas curriculares no estuvieron exentas de conflictos y tensiones, de los que también daremos cuenta en este cuarto capítulo.

Uno de los argumentos concluyentes que sostenemos aquí es que los cambios que se produjeron en la estructura académica del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, implementadas entre julio de 1973 y octubre de 1974, se comprenden teniendo en cuenta que el peronismo irrumpe en un establecimiento educativo universitario, centenario, tradicional, históricamente antiperonista, y uno de los mejores posicionados en términos de las expectativas sociales que las clases medias (liberales y profesionales) depositan sobre la institución, respecto de su calidad educativa.

En el capítulo cinco se analizarán las políticas que se llevaron adelante para dismantelar el programa político académico que habían impulsado los sectores ligados a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo y, por añadidura, edificar un nuevo proyecto ejecutado por la derecha peronista en la UNLP. Hemos identificado el proceso de desinstitucionalización como un viraje radical hacia formas más represivas que dejaron marcas imborrables en el recuerdo de los hombres y las mujeres que cursaron sus estudios a partir de 1975. En consecuencia, denominamos como “giro autoritario” la expansión de un sólido régimen de patrullaje y control que se implementó a través de la emergencia de un cuerpo normativo pero, también, de la mano de un grupo directivo y de preceptores ligados a la CNU. Si bien la cuestión de la disciplina y el control de los jóvenes resulta un eje crucial de todo el período, es a partir de aquí cuando comienza a centralizar todos los esfuerzos institucionales por encauzar a los/as jóvenes dentro pero también fuera del Colegio.

En este capítulo emprendemos el camino final de esta investigación centrada en el análisis del proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico, en la que hemos procurado comprender los proyectos de Universidad que se disputaban los diferentes sectores del peronismo entre 1973 y 1976 y la incidencia que tuvieron estas disputas en el Colegio Nacional. Asimismo, este tramo final es el que nos autoriza a reforzar la idea que ubica el período que estudiamos como la antesala del Terrorismo de Estado y que, consecuentemente, las experiencias de los hombres y las mujeres que entrevistamos para esta tesis estuvieron atravesados por los efectos de la última dictadura cívico militar.

A partir de la premisa anterior, en el último capítulo abordaremos los legados que el tránsito por el Colegio dejó en los entrevistados para esta tesis, fundamentalmente aquellos que aluden a las memorias y a las marcas de memorialización de la última dictadura cívico militar. Eso nos conduce a pensar en los vínculos de amistad y las redes de sociabilidad político institucional. Como se visualizará, el Colegio, además de un centro de enseñanza y aprendizaje, se convierte en un sitio de memoria, un lugar para recordar.

En función de lo dicho anteriormente, una de las conclusiones a la que hemos arribado en este trabajo radica, precisamente, en la posibilidad de comprender el Colegio como un territorio de



memorias vivientes. Por otra parte, en la conclusión, planteamos nuevas preguntas que abren la posibilidad de seguir explorando futuras líneas de investigación.

# Capítulo 1

## Planteos teóricos y metodológicos: memorias y archivos en la urdimbre de la historia oral

*La única forma adecuada de la expresión verbal de una auténtica vida humana es el diálogo inconcluso. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir quiere decir participar de un diálogo: preguntar, poner atención, responder, estar de acuerdo. En este diálogo, el hombre completo toma parte de toda su vida: con sus ojos, labios, manos, alma, espíritu, cuerpo entero... Su ser entero se le va en la palabra, que se introduce en el tejido dialógico de la vida de los hombres, en el simposio universal. (Bajtín, M. 2015)<sup>25</sup>.*

*El archivo no escribe páginas de Historia. Describe con palabras de todos los días lo irrisorio y lo trágico en el mismo tono (...) El archivo actúa como un despojamiento. Plegados en algunas líneas aparecen no solamente lo inaccesible sino lo vivo. Trozos de verdad actualmente vencidos aparecen ante la vista (Arlette Farge, 1989)<sup>26</sup>.*

### 1. Introducción

Situada en el cruce de fronteras disciplinares del campo social, histórico y educativo, la investigación que se presenta parte de la premisa que sostiene que las instituciones pueden leerse a través de la experiencia y, como tal, en tanto instituciones de vida (Escolano, 2018; Remedi, 2000; 2008; Carli, 2010). A partir de este punto, el diálogo entre la perspectiva institucional y la historia oral resultó fundamental para urdir la escritura de esta tesis sobre el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP, en el transcurso de un particular período de la historia reciente de nuestro país, en la coyuntura 1973-1976. Para ello, a partir de una amalgama de información de origen escrito y registro oral de la(s) memoria(s) se fue enhebrando la escritura de una historia reciente -parcial y fragmentaria- del Colegio, basada en experiencias de vida.

A continuación, se retomarán y ampliarán algunas cuestiones sobre el enfoque teórico que ya hemos planteado previamente y se abordarán otras relativas al sustrato metodológico que orientó esta investigación. Asimismo, se plantearán de modo general algunas precisiones del marco histórico. En este sentido, es importante presentar el Colegio Nacional “Rafael Hernández” ya que es nuestra unidad de análisis desde la cual se ha elaborado toda la trama de este estudio.

---

<sup>25</sup> Bajtín, M. (2015). *Yo también soy. Fragmentos del otro*. Ediciones Godot.

<sup>26</sup> Farge, A. (1989). *La atracción del Archivo*, Editions du Seuil.

## 2. Breves notas sobre el origen del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP

El Colegio forma parte del circuito de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata junto con otras escuelas secundarias: tres con orientación en la formación de bachilleres, una de ellas especializada en artes, y la otra, con orientación agrotécnica<sup>27</sup>. Excepto esta última, que se encuentra en la localidad bonaerense de 25 de mayo, a una distancia aproximada de 250 km, el resto de los establecimientos educativos de la UNLP se sitúan en el corazón de la ciudad.

La Universidad local ha contado tempranamente con un sistema educativo completo que comprende, además de un centenar de Facultades, Institutos y Centros de Investigación, una escuela primaria, la Escuela Graduada Joaquín V. González, y las escuelas secundarias ya mencionadas. Exceptuando el ciclo de formación en artes que data del año 1949 (y el nivel inicial, de 1947), las demás instituciones escolares surgieron en los umbrales del siglo XX con un contrato fundacional, basado en su carácter experimental o “piloto”, que se perpetúa hasta el presente (Di Piero, 2018).

El Colegio Nacional es reconocido como uno de los establecimientos educativos más prestigiosos de la ciudad por su calidad académica, por el peso de su tradición y por el carácter universitario que ha asumido desde 1907. Su origen se remonta hacia finales del siglo XIX como colegio provincial (1885) y nacional (1897), pero, desde aquel año, pasó a la órbita de la Universidad local nacionalizada en 1905. Desde entonces, su función consistía, como el resto de los colegios nacionales, en preparar a los jóvenes para continuar los estudios superiores. Este origen marca su sello distintivo respecto de otros colegios secundarios de la ciudad, basado en una herencia constituida por una triple identidad: provincial, nacional y universitaria.

Con relación a esta triple identidad notamos que se pone en juego en diversos planos. Por ejemplo: la conmemoración de la fundación se ha fijado como fecha el 8 de abril, haciendo alusión a su origen provincial<sup>28</sup>. El escudo del Colegio y las siglas que lo identifican institucionalmente hacen alusión a su raíz nacional (CNLP). El nombre “Rafael Hernández”, surgió recién en 1973 por una resolución del Delegado Interventor del peronismo, como se analizará en el capítulo siguiente.

Otro de sus rasgos peculiares se apoyan en la existencia de experiencias inéditas que se gestaron y le dieron un perfil bien definido: nos referimos, entre otros, al sistema de internado y a las instancias destinadas a la formación de los cuerpos, como el Departamento de Cultura Física, en las primeras décadas del siglo XX (Kopelovich, 2021). Asimismo, la circulación de una gran

---

<sup>27</sup> Liceo Víctor Mercante (1907); Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"(1949), Escuela Práctica de Santa Catalina de Agricultura y Ganadería que para 1910 pasa a depender de la Facultad de Agronomía y desde 1934, recibe en forma de externado e internado a estudiantes de la provincia de Buenos Aires, interesados en su formación dentro del sector agropecuario.

<sup>28</sup> UNLP-CNLP. Res. de Rectoría, 5/05/1965.

cantidad de intelectuales, profesionales y figuras del campo pedagógico y político de carácter nacional e internacional que pasaron por sus aulas autorizan a considerar al Colegio no sólo como un centro de enseñanza, sino, también, como un lugar de producción y de intercambio de un vasto conocimiento científico, humanístico y artístico de gran relevancia en la región y más allá de estas fronteras locales<sup>29</sup>.

En términos edilicios, posee dimensiones enormes: alrededor de 280 metros de largo tiene la fachada central y 825 metros cuadrados de superficie que se dividen en tres plantas, sus galerías y dos patios centrales. Además, posee un campo de deportes, que comparte con el resto de los colegios de la Universidad. Asimismo, constituye uno de los ejemplos más significativos del patrimonio de la ciudad de La Plata ya que, por su valor urbano arquitectónico, monumental, histórico y simbólico, se lo ha ligado, desde su creación, con los edificios públicos de la capital de la provincia de Buenos Aires (Jara et al., 2019; Carbonari y Franco, 2016)<sup>30</sup>.



Recuperado de la página del Colegio Nacional “Rafael Hernández”

En su gran mayoría, los/las docentes del establecimiento se desempeñan en las diversas Facultades de la UNLP, con lo cual, el perfil de sus profesores y la importancia de las disciplinas académicas gravitan en la definición del currículum escolar con una orientación “humanística moderna” (Dussel, 1997; Acosta, 2011; Goodson, 1995).

---

<sup>29</sup> Véase la página del Colegio Nacional: <https://www.nacio.unlp.edu.ar/nuestras-aulas-centenarias/>. Sólo por nombrar algunas, y seguramente siendo injustos con otras tantas, podemos mencionar a Juelieta Lanteri, la primera egresada mujer del Colegio, Saúl Taborda, Ezequiel Martínez Estrada, Pedro Henriquez Ureña, John William Cooke, Ernesto Sábato, René Favalaro, Sergio Karakachoff, el músico Federico Moura, el artista plástico Edgardo Vigo, Lido Iacopetti, entre otros.

<sup>30</sup> Estas proporciones también se notan en la cantidad de población: actualmente asisten alrededor de 1860 estudiantes, cuenta con 340 docentes en el cuerpo de profesores y 90 trabajadores no docentes en su planta funcional.

A propósito del párrafo anterior, el hecho de que la cultura institucional del Colegio y su historia se encuentre estrechamente ligada a la Universidad (Legarralde, 2000), resulta un dato fundamental para comprender las formas a través de las cuales los/as exestudiantes habitaron la vida cotidiana de la escuela en un contexto de radicalización y violencia política, tal cual analizaremos en el capítulo tres. Y, como se analizará a lo largo de la tesis, para dilucidar las marcas de identidad que ha dejado sobre sus egresados/as.

Estas características singulares hacen del Colegio uno de los establecimientos educativos más anhelado por las familias de los segmentos más acomodados, con fuertes linajes tradicionales de la urbe capitalina pero, también, por los sectores medios y medios altos que aspiran una formación profesional para el futuro de sus hijas y de sus hijos (Villa, 2011; Di Piero, 2017).

Históricamente, estuvo conformado en gran medida por varones y en un número muy reducido por mujeres<sup>31</sup>; hoy la matrícula es plural y diversa y, desde 1986, se suprimió el examen eliminatorio. Como se podrá apreciar en el capítulo cuatro, el anhelo de eliminar instancias selectivas y restrictivas fue uno de los puntos neurálgicos (aunque no exclusivo<sup>32</sup>) de la reforma educativa que la izquierda peronista se propuso impulsar a través de su programa político académico y, como se analizará en el capítulo cuatro, tuvo efectos sustanciales sobre las historias de vida y las trayectorias escolares de los/as estudiantes del Colegio.

### 3. La institución como experiencia de vida

#### 3.1. Miradas situadas, “desde adentro” y “desde abajo”

Una concepción de lo institucional que se liga a la experiencia de vida nos aleja de las interpretaciones objetivistas y funcionalistas que entienden a las instituciones como conjunto de normas ahistóricas y trascendentes (Lorau, R. 2007) y nos acerca a su dimensión humana, que recalca en el punto de vista de los sujetos que las habitan cotidianamente; actores que encarnan proyectos, resisten, disputan y/o transforman los repertorios normativos; conformadas por sujetos múltiples y heterogéneos, atravesados por conflictos, tensiones y determinaciones que persiguen lógicas y prácticas sociales específicas (Soprano y Bohoslavsky, 2010).

Esta mirada “desde adentro” como la que proponen Soprano y Bohoslavsky para analizar y comprender el Estado y sus diversas agencias, nos conduce, para el caso que estudiamos, a la

---

<sup>31</sup> El Colegio Nacional había recibido una cuota de mujeres –aunque modesta- desde el año 1898 hasta 1906. Véase el libro *Nuestro Liceo*, La Plata, 2001. Al analizar, al azar, la matrícula escolar del Colegio en diversos años, encontramos al menos una o dos mujeres cursando los estudios secundarios en el Colegio antes que su entrada más numerosa, en los inicios de la década de 1970.

<sup>32</sup> Como analizaremos más adelante, hacia fines del la década de 1960 y principios de 1970 el ingreso irrestricto fue una de las demandas expresadas por el movimiento estudiantil (Bonavena, 2012; Millán, 2020; Califa y Millán, 2021).

cultura institucional. Entendemos que el Colegio Nacional puede tener su propia gramática pero que se liga, a su vez, con la tradición universitaria de la UNLP. La institución aparece como un conjunto englobante y sistema cultural, simbólico e imaginario que aspira a imprimir un sello distinto en el cuerpo, el quehacer y la subjetividad de cada uno de sus miembros. Ella gesta un conjunto de normas interiorizadas, no siempre conscientes, que permiten a los sujetos encarar una obra que se advierte como colectiva (Remedi, 2008).

A partir de estas consideraciones, que inscriben al Colegio Nacional en una institución mayor, a la vez que en una ciudad particular, La Plata, capital de Provincia de Buenos Aires y su historia; en una coyuntura, también peculiar, ligada al pasado reciente de nuestro país, entre 1973 y 1976, resulta ineludible tener en cuenta la escala de análisis, que es, como expresa G. Águila (2015), una manera particular de hacer historia.

Así, resulta posible sostener que el caso de estudio que coloca la lente sobre el Colegio Nacional no solo visualiza dinámicas que le son propias sino que, además, permite entablar puentes con la historia nacional y local. A través de este caso, es posible hilar un fragmento de la historia de la Universidad Nacional de La Plata en la coyuntura del pasado reciente por un lado y, por otro, comprender, desde un nivel micro, “desde adentro”, dinámicas, procesos y formas a través de las cuales se desplegaron estrategias de politización, participación y acción colectiva a escala global.

En este sentido, la historia del Colegio en el pasado reciente, además de ser interesante en sí misma, permite comprender procesos culturales, sociales y políticos desplegados en nuestro país, inmerso en las luchas revolucionarias de América latina y la descolonización del llamado Tercer Mundo.

También es una mirada que invita a hacer una lectura “desde abajo” (Sharpe, 1993; Ramallo, 2019) ya que si bien se analizan algunas normas y regulaciones emanadas de la cartera educativa nacional y de la UNLP, ellas se interpretan a la luz del interrogante ¿cómo se incardinan estas medidas en las experiencias de los sujetos, en la escuela, en las aulas? y ¿cómo son resistidas, cuestionadas? Del mismo modo, el proceso de institucionalización de nuevas alternativas pedagógicas en el Colegio (que serán analizadas en el capítulo cuatro), se inscribe dentro del conjunto de transformaciones más generales en el campo del conocimiento científico social y de la pedagogía, que se actualizaron imbuidos de las teorías de la dependencia y la liberación pero que no pueden analizarse aisladamente del impacto que generaron en las trayectorias escolares de los/las estudiantes.

Sin pretender exhaustividad en este campo, desde un punto de vista sociológico este trabajo no escapa al tema de las valoraciones subjetivas y aspiracionales de ingreso a instituciones educativas que garantizarían la reproducción del capital cultural y simbólico de las familias de élite

(Bourdieu Passeron, 2009; Bourdieu, 1988). Si bien nuestro caso atiende a los hijos de las familias más tradicionales de la ciudad, el mismo se inscribe dentro de la saga de los colegios nacionales que albergaron a los hijos de una clase media más acomodada pero también en ascenso (Ramallo, 2018; Cammarota, 2013; Legarralde, 1999). Su reconocimiento académico corre tanto para los miembros que la conforman como para la mayor parte de la sociedad platense que la identifica como una de las escuelas públicas de la ciudad más prestigiosas (Di Piero, Mataluna, 2018). Estas valoraciones, como se analizará en el cuarto capítulo, resultan sustanciales para comprender cómo fueron asumidas algunas de las medidas que se tomaron con relación a la eliminación de instancias selectivas y restrictivas entre 1973 y 1974.

### 3.2. Diálogo con los estudios sobre la juventud y movimiento estudiantil

La investigación que se presenta se nutre de algunas ideas centrales aportadas por los estudios sobre la juventud y los movimientos estudiantiles debido a que se articula en torno a las experiencias de hombres y mujeres que fueron jóvenes entre fines de la década de 1960 y principios de 1970, partícipes, de alguna u otra manera, de los cambios epocales relativos a las transformaciones producidas en determinadas pautas de sociabilidad política y cultural (Manzano, 2017, 2011; Núñez, 2011; Cosse, 2010; Andújar et al., 2009; Pujol, 2003).

Excede los límites de este trabajo realizar un recorrido exhaustivo de los significados que se le atribuyen a estos cambios. Solo diremos que acordamos con las interpretaciones que reivindican a la juventud como una categoría sociocultural que se constituyó en relación con la expansión de la escolarización y la cultura del consumo, abstrayéndose de las interpretaciones esencialistas que advierten en ella una naturaleza - de por sí- contestataria y rebelde, propia de una generación o de un grupo etario específico. Como señala Luciani (2017), nos interesa menos la categoría juventud que la de “jóvenes”. Esto nos permite captar sus biografías en los espacios institucionales, de sociabilidad, y sus haceres cotidianos considerados “de jóvenes”.

La mayoría de los hombres y de las mujeres entrevistados nació entre mediados y finales de la década del cincuenta y, consecuentemente, su niñez y adolescencia se desarrollaron en un mundo en el que se produjeron profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, originadas en el transcurso de la segunda posguerra. Nacidos, como señalamos, en el transcurso de la década de 1950 en Argentina, llegaron al mundo cuando este ya era otro, luego de dos guerras mundiales que, en términos del historiador E. Hobsbawm (1995), habían derribado el “edificio de la civilización decimonónica”. La posguerra supuso un cambio en los patrones de poder y autoridad tradicionales, hecho que incidió significativamente sobre el comportamiento y los sentimientos

entre los hombres y las mujeres, los padres y los hijos, los jóvenes y los adultos, que vieron, desde entonces, modificadas sus relaciones mutuas.

En esta brecha producida por las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales, una de las novedades más significativas del período fue, en el contexto del aumento del bienestar en el centro del sistema-mundo, la irrupción del mundo juvenil, un actor considerado, hasta entonces, fuera de la esfera pública (Hobsbawm, 1995).

La emergencia de este segmento social de la población generó, como señala Manzano (2017), que la década de 1960 fuera propicia para reinventar las normas y costumbres que reglaban las prácticas cotidianas y para crear nuevas formas de relación social, donde las concepciones sobre el amor, la familia, el matrimonio y el sexo, pusieron en tensión los patrones tradicionales de autoridad y el vínculo entre las generaciones (Cosse, 2010).

En este aspecto, como parte de los sectores medios que se expanden hacia mediados del siglo XX, estos jóvenes crecieron cuando las posibilidades de acceso a la escolaridad se multiplicaron considerablemente en la mayor parte del mundo. A propósito, en nuestro país, para la misma época, asistimos a la expansión del sistema educativo en su conjunto y se produjo el acceso casi universal de la escolarización mínima de casi todos los jóvenes argentinos (Manzano, 2017). En este punto, entre 1955 y 1978 la matrícula de educación primaria creció un 47 % (de 2.600.000 a 3.900.000), la educación secundaria casi triplicó el número de alumnos (de 470.000 a 1.300.000), mientras que los estudiantes universitarios pasaron de 138.000 a 400.000 (Braslavsky, 1981).

Hacia 1960, la ciudad de La Plata contaba con una población cercana a los 340.000 habitantes y, en la década de 1970, había aumentado a 400.000. La estructura de población por edades determinaba el mayor índice de población en los grupos que oscilaban entre los 15 y 29 años, producto de la evidente migración estudiantil al área platense. Según datos vertidos por el diario *El Día*, en el plano nacional y en el decenio 1964-1973, el estudiantado del nivel medio había aumentado un 54% y el universitario casi un 80%, siendo la provincia de Buenos Aires la que más crecimiento demográfico estudiantil había demostrado.

Así como la vida de estos jóvenes estuvo atravesada por los grandes cambios sociales y culturales de la segunda posguerra, también se vieron afectados por las transformaciones políticas. En nuestro país, en este ciclo caracterizado como los “sesenta-setenta” (Canosa, 2021) o “los largos sesenta” (Millán, 2020), además de reconocer el influjo que tuvo sobre ellos el “Mayo francés”, las luchas anticoloniales en el Tercer Mundo y las revoluciones en Latinoamérica, principalmente la Revolución Cubana, también resultó clave para estos jóvenes la incidencia que tuvo la larga proscripción del peronismo, luego del golpe de Estado de 1955 y la política de “desperonización”



ejercida desde entonces, que cercenó la participación política y la ampliación de los derechos sociales.

Los estudios sobre pasado reciente y los que particularizan en la “Nueva Izquierda” sitúan el origen de las movilizaciones estudiantiles, precisamente, en el marco más amplio de las resistencias a la dictadura de Onganía, Levingston y Lanusse (1966-1973). En efecto, este campo de problemáticas coincide en señalar que, luego del Golpe de Estado de 1966 y particularmente desde 1969, la ola de protestas juveniles se multiplica de la mano de la lucha obrero estudiantil (Bonavena, 2012).

En general, los estudios sobre el movimiento estudiantil suelen concentrarse en el segmento de la población universitaria y, en menor medida, en los estudiantes secundarios (Luciani, 2022). Aún así, Califa y Millán (2021) sostienen que, para el caso de la ciudad de La Plata, se asiste a una cantidad considerable de escritos, focalizados en etapas o grupos pero que todavía no existe un trabajo científico global acerca del movimiento estudiantil platense en esta década.

Para el caso de los estudiantes secundarios, las investigaciones reconocen en las luchas por la “laica y libre” un germen significativo que se cristalizó a través de la organización en federaciones y que, si bien declinaron en los sesenta, hacia finales de esa década y principios de la subsiguiente, vuelven a la escena pública, sobre todo como reacción a la reforma educativa que proponía “la escuela intermedia” (Manzano, 2011; Bonavena, 2012, Draghi, 2022). Como señala Manzano, por entonces “era evidente el descontento con el autoritarismo escolar, que se entretejía con la rearticulación del movimiento estudiantil secundario. La huelga docente de 1971, en oposición a las reformas educativas que planeaba llevar adelante la administración del General Alejandro Lanusse (1971-1973), ofreció el marco para que se comenzara a visibilizar la heterogeneidad de grupos que procuraban organizar al activismo en las escuelas” (2011: 45).

Una vez asumido el gobierno de Cámpora, las tomas en abril de 1973 que la autora reconoce para Capital Federal y el conjunto del país, en el CNLP tenían el mismo propósito: las luchas anticontinuidistas, es decir, la pelea que dieron, en este caso, para expulsar a los rectores de la dictadura y erradicar prácticas autoritarias (Nievas, 1999; Luciani, 2022; Abbattista y Ramírez, 2021).

Sin pretender exhaustividad, ya que no ha sido el objeto central de nuestro interés, podemos decir muy a grandes rasgos y siguiendo la tendencia general, que hacia finales de la década de 1960 y principios de 1970, dentro del Colegio Nacional es posible reconocer un proceso de politización en ciernes donde conviven jóvenes que empiezan a acercarse a la izquierda, otros más independientes, algunos peronistas (de izquierda y derecha) y también trotskistas. En 1973 y 1974, según algunos testimonios, la lucha se dirimía entre la Corriente de Izquierda Secundaria

(CIS-PCR) y la Unión de Estudiantes Secundarios (UES-JUP) pero quedará para futuras investigaciones profundizar sobre la trama de la organización y militancia política dentro del Colegio.

#### 4. El pasado reciente en el Colegio: un acercamiento desde la perspectiva de la memoria

##### 4.1. Memoria e Historia oral

En uno de los trabajos fundantes del campo de estudios sobre historia reciente en el país se establecía que menos que una cuestión cronológica, se trataba “más bien [de] un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa” (Franco y Levín, 2007: 33).

Otra de las cuestiones centrales que las autoras señalaban era el carácter traumático de ese pasado, ligado a una violencia inédita desplegada, en Argentina y el resto de los países del Cono Sur, a través de regímenes represivos. Desde entonces, los trabajos que exploran la dinámica del trauma y la represión han proliferado en los últimos años (Levin, 2021; 2018; Águila et al., 2016; Franco 2012).

La posibilidad de acceder a la memoria de experiencias traumáticas vino de la mano de la expansión de la historia oral y el lugar que se le otorgó a la figura del testigo. Como sostiene Portelli, uno de los puntos firmes de la historia oral es la atención que se coloca “no solo en la verdad documentable de los hechos relatados, sino y sobre todo en el significado que asumen en el presente, en la subjetividad socialmente formada de quien relata” (2016: 460).

Esta forma de construcción histórica enriquece el abordaje de la historia en la medida que nos permite penetrar en el terreno de la subjetividad, pensando no tanto en la fidelidad de los testigos al hecho histórico sino en lo que aflora como imaginación, simbolismo y deseo; deformaciones, olvidos, y ambigüedades (Franco y Levín, 2007, James, 2004, Portelli, 1991; 1997). Así, es importante recabar en las advertencias acerca del trabajo del historiador/a frente a la memoria y que han sido ampliamente estudiadas. Como escribe Enzo Traverso, “la narración del pasado ofrecida por un testigo será siempre su verdad, es decir, una parte del pasado depositado en él. Por su carácter subjetivo, la memoria nunca está fijada; se asemeja más bien a cantera abierta, en transformación permanente (...) La memoria es una construcción, está siempre filtrada por los

acontecimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo (...) Desde esta perspectiva, [la tarea del historiador] no consiste en tratar de suprimir la memoria -personal, individual y colectiva-, sino en inscribirla en un conjunto histórico más vasto” (2007; 73 y ss.).

En síntesis, a partir de estos señalamientos, las voces de los testigos resultan sustanciales en este trabajo de investigación.

#### 4.2. Memoria y testimonio (identidad y biografías)

Como sostiene Silvina Jensen, actualmente existe un amplio consenso acerca de que la investigación del pasado reciente incluye, como mínimo, la centralidad del testigo y la recuperación de la experiencia de los actores como factor de explicación histórica. Así, la memoria es considerada como piedra angular, sea como objeto de estudio en la reconstrucción de los procesos de recuerdo/olvido individuales y sociales, sea como fuente, bajo la forma del testimonio oral. Asimismo, este tipo de historia hace foco en “la importancia del acontecimiento, ligado tradicionalmente a la historia político militar y al tiempo corto, pero ahora analizado como cesura y encrucijada de duraciones” (Jensen, 2010: 128). Tal como hicimos referencia en la Introducción, en este estudio el entrecruzamiento de los tiempos de la política, de la institución y de los/as sujetos resulta una lente fundamental para comprender una coyuntura breve y densa en términos de conflictividad social y el modo a través del cual los hombres y las mujeres se fueron sumergiendo en ese tiempo que hemos llamado, páginas arriba, acelerado y urgente.

En este trabajo, y tal cual hemos citado en la Introducción, la/s memoria/las memorias ha/han ocupado un lugar central. Hemos tenido en cuenta que, como expresan E. Jelín y S. Kaufman (2006), estas memorias están sujetas a los procesos individuales y vinculares, es siempre intersubjetiva, basada en el acto de transmisión y reinterpretación, que requiere de otros y a otros para recordar. Cuando se les da ocasión (como la situación de entrevista) la gente habla, los recuerdos aparecen, las narrativas surgen, como si los recuerdos estuvieran ahí, esperando o aprovechando la oportunidad de construir una memoria narrativa, en la cual el pasado cobra sentido.

Asimismo, hemos señalado que la “memoria colectiva”, tal cual la interpreta M. Halbwachs, resulta una clave de lectura fundamental para comprender las formas de recordar que tiene determinado grupo, en este caso, exestudiantes del Colegio Nacional<sup>33</sup>. Un punto a destacar aquí es la relación que tiene esta forma de concebir la memoria (y sus marcos sociales de tiempo, espacio y

---

<sup>33</sup> Un trabajo pertinente acerca de las discusiones sobre el término memoria en estudios sobre educación, puede ser leído en: Odetti, Cecilia Angela. 2016. Memoria del Colegio Nacional de Santa Fe: entre el pasado y el presente. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

lenguaje) con la identidad y los procesos de identificación del individuo con el grupo de pertenencia. En esta tesis entendemos que la identidad refiere a una dimensión simbólica política o cultural, pensada siempre en cualidad relacional, en su “posicionalidad en una trama de determinaciones e indeterminaciones”, “vista como un ‘momento’ identificatorio, en un trayecto nunca concluido, donde está en juego tanto la mutación de la temporalidad como la “otredad del sí mismo”.(Arfuch, 2002).

En estos términos, podemos recuperar la tesis de L. Arfuch para quien el “relato biográfico” implica un horizonte de inteligibilidad de la historia social, política y cultural. De este modo, la biografía se inscribe, entonces, en el interior de un “espacio biográfico” a través del cual resulta posible vislumbrar el devenir de la experiencia subjetiva como (auto) biografía, cuyo contenido remite a la incompletud y a la totalidad. Incompletud porque el relato de una vida y su creación narrativa, “ese pasar en limpio” la propia historia, no puede nunca dejar de ser contada. Totalidad, porque en esa puesta de sentido “del sí mismo”, se revela el “nosotros” que hay en el “yo” (Arfuch, 2002).

#### 4.3. Una forma particular de memoria: el territorio de la “memoria escolar”

Nuestro estudio se apoya en una de las premisas centrales de los trabajos que se proponen construir una historia de la educación que pondera la dimensión subjetiva de la experiencia histórica y que, para ello, se basan en la categoría de análisis “memoria escolar” como lente para penetrar el universo material y subjetivo de las instituciones educativas (Escolano; 2018; 2015; 2010 y ss; Ramallo, 2018; Ramallo y Porta, 2017).

La escuela es, señala Escolano, una institución construida a través de las prácticas que desempeñan los actores que cohabitan en ella y que se manifiestan en las materialidades que la conforman y que apoyan ese conjunto de prácticas. Por ello el autor plantea la necesidad de repensar el sentido y la significación de la escuela a partir de su cultura empírica y material, en el contexto más general y holístico de una historia subjetiva de la experiencia (Escolano, 2018). Este punto ha sido crucial en el abordaje de nuestro objeto de estudio.

La memoria escolar como categoría de análisis se nos presenta como abierta y plural para dialogar, a partir de ella, con otros enfoques y propuestas conceptuales que se rozan en más de un sentido. Por ejemplo, con la cultura escolar (Julia, 1195) y la gramática de la escuela (Tyack y Cuban 2001); sendas categorías pretenden edificar, a contrapelo de los macrorrelatos, una narrativa de las instituciones capaz de penetrar lo que se ha llamado la “caja negra”, es decir, un entramado

complejo de discursos y prácticas que constituyen la vida interior de las escuelas y que no son registrables a simple vista.

Si bien es cierto que el Colegio Nacional liga su propia cultura institucional con la de la Universidad local, también es cierto que, en tanto institución escolar, carga con sentidos que son propios de la cultura de la escuela. Según V. Frago, la cultura escolar remite a una categoría de análisis que nos permite pensar las instituciones educativas conformadas por: “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Frago, 2002: 73). Sin embargo, si bien es cierto que el peso de las tradiciones opera de manera estabilizante en la vida de las instituciones, también resulta posible asumir la idea de que existen momentos de quiebre, fisura, por donde se filtran las oportunidades de cambio y/o emergen aspectos hasta entonces soterrados que se combinan con las situaciones de contexto. A propósito, Dominique Julia, argumenta que: “más que en los tiempos de paz, es en los tiempos de crisis y conflictos cuando podemos comprender mejor el funcionamiento real de las finalidades asignadas a la escuela” (1995: 142).

Así como la cultura escolar alude a una trama de discursos, acciones, políticas y hábitos pertenecientes a la práctica escolar cotidiana (Rockwell, 1995), también remite a la normativa institucional como los reglamentos, decretos y disposiciones que emanan del Estado (Tyack y Cuban, 2001). Así, esta categoría de análisis nos permite abordar la problemática de la escuela a partir de una “doble mirada” que se sitúa, al mismo tiempo, en el interior de la institución -permitiendo vislumbrar un complejo entramado de relaciones socioeducativas entre los diferentes actores, las prácticas y discursos pedagógicas, etc.- y en el exterior, a través de las políticas estatales que se “introducen” y se resisten en la escuela. En caso de que, sólo en términos analíticos pudiera distinguirse una esfera propia de la escuela y otra por fuera, la del contexto, la perspectiva de nuestro análisis habilita a la comprensión de que entre una y otra existen fronteras lábiles y porosas. Esta perspectiva nos permite relacionar la lógica de las normas y las reglas propias de toda institución con la vida de los sujetos que la conforman y, por lo tanto, con la historia de los acontecimientos y las experiencias de vida de los actores involucrados en ella. (Enriquez, 1989).

La cultura escolar resulta inescindible de las categorías de tiempo y espacio, motivo por el cual resulta clave comprender estas dimensiones a la luz de la experiencia de los sujetos ya que tienen un gran poder de impregnación. Como señala Escolano, las personas suelen ligar los recuerdos de su escolarización con los escenarios en los que ésta se llevó a cabo. El papel que los espacios y tiempos escolares jugaron en la formación de los primeros patrones del esquema corporal

de las personas y de las prácticas de sociabilidad es esencial en la construcción de la memoria biográfica de la escuela (Escolano, 2010). El lugar del tiempo y del espacio en los recuerdos escolares ha sido fundamental para comprender la incidencia que tuvieron sobre la experiencia estudiantil de adolescentes que cursaban en el Colegio. Como se podrá apreciar en varios testimonios, en determinados momentos, la circulación por espacios tradicionalmente reducidos al cuerpo profesoral (como la sala de profesores o la Dirección) podía convertirse, o bien, en actos de rebeldía juvenil, o bien, en el control disciplinario sobre los/las estudiantes.

#### 4.3.1. La memoria escolar en su dimensión biográfica

Los relatos de los hombres y las mujeres entrevistados para este trabajo dan cuenta de las profundas transformaciones que se produjeron en Argentina a partir de mediados del siglo XX en la estructura social, las oportunidades educativas, los cambios políticos y las transformaciones culturales. Asumen el lugar de “testigos” del pasado reciente de nuestro país e iluminan aspectos vinculados a la aparición de nuevos actores sociales en la escena pública, la emergencia de la juventud como fenómeno cultural y político, la dinámica universitaria durante los años ‘60 y ‘70, la dictadura en las instituciones escolares a partir de 1976 y la recuperación democrática. El concepto de “biografías educativas” contribuye a analizar este vínculo entre la dinámica de la historia de los acontecimientos, la dinámica de las instituciones educativas y la perspectiva de los actores.

Las biografías educativas en tanto producción subjetiva y contextualizada de la experiencia contienen una significativa potencialidad hermenéutica, ya que iluminan aristas sobre las relaciones contextuales, institucionales e individuales que intervienen en los sentidos que los sujetos le adjudican a sus experiencias históricas. Experiencias singulares de personas que, en tanto insertas en una trama política, cultural e institucional compartida, estos relatos constituyen, a su vez, modos de refractar una comunidad de sentido y una experiencia social (Oliveira Bueno, 2002).

La autora señala que “la propia persona se forma mediante la apropiación de su trayecto de vida y sobre todo de su trayectoria escolar”. Dar cuenta de esta relación implica, a su vez, “conocer también las funciones y las intervenciones de los espacios de mediación social –como la escuela- y al mismo tiempo conocer tales espacios a partir de la perspectiva de los individuos”. Es –dice la autora- en estos espacios donde se realiza el encuentro, la interconexión de lo individual con la estructura social (Oliveira Bueno, 2002).

En síntesis, los relatos de las biografías escolares se constituyen como relatos creados, interpretados, a través de los cuales las personas reconstruyen y re-piensen el pasado con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas. Los/as autores/as de esos relatos

se encuentran inscriptos/as doblemente, en el momento enunciativo y en aquel momento que es objeto de rememoración.

Para José Ignacio Rivas Flores, trabajar con biografías supone entrar en los procesos de construcción de identidad. A partir de esta dimensión, sostiene que es posible “comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven”. Como expresa el autor, “Cada biografía pone de manifiesto esta complejidad, al tiempo que presenta el modo en el que cada sujeto construye y elabora su propia vida”. (Rivas, 2007; 115-116) En este sentido, afirma que las biografías contienen el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales y políticos en los que estos procesos tienen lugar.

#### 4.3.1.1. La memoria escolar y experiencia estudiantil

Junto a las nociones que nos permiten pensar en términos biográficos, en este trabajo cobra importancia la dimensión de la experiencia estudiantil en tanto prisma conceptual y analítico que utilizamos en términos amplios. En todo caso, se trata de reunir una gama variada de sentidos con el propósito de edificar un análisis capaz de brindar una interpretación posible sobre el vínculo entre experiencia, escuela e historia.

Sin duda, el abordaje de la experiencia en la investigación científico social se ha multiplicado en las últimas décadas; más aún desde que la Nueva Historia Cultural (NHC) ha ganado terreno en la investigación historiográfica (Burke, 2006).

Al abordar el concepto de experiencia, en este trabajo estamos proponiendo un estudio que, bajo la incidencia del giro biográfico y narrativo, se centra en el punto de vista de los sujetos y les otorga un papel capital en la narración de su pasado y su presente.

Dentro de lo que se ha denominado el marxismo cultural inglés (Kaye, 1989), los aportes historiográficos pioneros de E. P. Thompson (1978) resultan señeros en este sentido. El autor, señala que la experiencia incluye las respuestas mentales y emocionales de los sujetos ante los acontecimientos. De este modo, la experiencia no es un hecho vivido o recordado, sino que se constituye en tanto “experiencia recuperada”, capaz de proporcionar perspectiva histórica a los sujetos; aquí es donde la experiencia permite anudar el pasado y el presente, en términos individuales y colectivos.

Según Peter Gay, la experiencia participa en la creación de objetos de interés y pasión. Es una organización de exigencias vehementes - escribe el autor-, de modos persistentes de mirar y de

realidades objetivas que no serán negadas. Nace de la lucha y de la colaboración entre la reflexión consciente y las necesidades inconscientes, mezcla el recuerdo y el deseo, ninguno de los cuales es inalterable y prefabricado. Si bien es posible afirmar que los hombres y mujeres construyen su experiencia, ella surge de una colaboración difícil entre percepciones equívocas generadas por la angustia y correcciones hechas por el razonamiento y la experimentación. “Los hombres, incluso los locos, no inventan sencillamente el mundo. Los materiales que emplean para su construcción son, en general, propiedad pública” (1986: 20).

Por otra parte, este trabajo recupera el término que aporta Sandra Carli (2010) de “experiencia universitaria” ya que encontramos algunos hilos que se anudan al conjunto de nuestros recorridos e indagaciones sobre la noción de experiencia estudiantil en un sentido que, tal como mencionamos más arriba, habilita a múltiples entradas.

Esta noción reorganiza y encauza en algún punto el resto de las categorías en la medida que la socialización de los sujetos entrevistados para esta tesis transcurrió, en gran medida, en la UNLP; incluso, para algunos, desde su infancia más temprana o, para otros, que todavía se encuentran vinculados a través de actividades de docencia y gestión a la casa de altos estudios de la ciudad de La Pata.

En primer lugar, porque el CNLP se halla impregnado por las tradiciones culturales que hacen a la universidad platense. Ello habilita a pensar, quizás, en una experiencia escolar de carácter “preuniversitaria” bajo la órbita de la UNLP para la comprensión de nuestro objeto (y sujetos) de estudio. No reducimos la categoría a una dimensión teórica y ahistórica, sino que la comprendemos bajo el sentido de una experiencia que se desarrolla en una institución que se inscribe en una cultura institucional específica, con su historia y sus tradiciones. La experiencia escolar como categoría práctica allana el camino para explorar una cultura institucional en la que los sujetos se despliegan en su vida cotidiana y en un contexto histórico particular.

En segundo lugar, porque, tal como escribe la autora, esta categoría autoriza a introducir una nueva perspectiva que atiende a los sujetos institucionales y sus prácticas; interesa capturar, a través de las incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas, distintos aspectos de la vida escolar en sus contextos institucionales, materiales e históricos. Asimismo, “permite ahondar en elementos propios de las instituciones, combinando la perspectiva de los sujetos con la exploración de los rasgos de las culturas institucionales” (p. 26-27); por último, identificar y situar algunos fenómenos históricos y problemáticas escolares específicas del circuito preuniversitario platense. Buscamos, haciendo alusión a S. Carli “producir un relato histórico atento a la sensibilidad de lo cotidiano y a los modos de apropiación de las instituciones, a los contextos materiales de lo vivido y al lenguaje de la narración retrospectiva” (2010: 27).



El carácter cultural de la experiencia resulta inescindible de la dimensión política. No es nuestro objetivo profundizar en un debate sobre la sociología de la acción que supera ampliamente los límites de este trabajo, sino solamente dar cuenta de la relación entre cultura y política que, a la luz de los aportes de M. Foucault, la Nueva Historia cultural (NHC) logró poner en escena, al hacer foco en las formas de comportamientos de los sujetos, actuaciones y las prácticas simbólicas ligadas al poder en su sentido más amplio (Burke, 2006).

A pesar de este horizonte en el que confluyen múltiples posibilidades analíticas, en este trabajo no queda soslayada la advertencia de J. Revel (2005), para quien el riesgo de los análisis biográficos consiste en que tienden a racionalizar lo existente y hacernos aparecer la experiencia biográfica bajo el signo de la necesidad. También eliminan de esa experiencia lo que interviene en el campo de la elección, vale decir, de la gama de los posibles que fueron ofrecidos a los actores en tal momento de su trayectoria y entre los cuales, precisamente, debieron escoger. Según el autor, la continuidad y la coherencia de una trayectoria biográfica son discutibles. Un elemento central del análisis biográfico puede ser la discontinuidad. Puede cuestionarse el principio de coherencia inscribiendo trayectorias biográficas en un conjunto relacional donde la posición de sujeto es tomada *en* y definida *por* lazos de relación constituidos en configuraciones específicas. Ello ofrece la manera de apreciar más sistemáticamente el volumen, la densidad y la estructuración del espacio social en el que se insertan.

#### 4.3.1.2. La memoria escolar y el “giro afectivo”. Una historia de la escuela entremezclada de afectos

Como hemos señalado, los usos de la información producida por los relatos orales cursa, en la actualidad, un desarrollo considerable, incluso en nuestro país, motivo por el cual no abundaremos en detalle sobre explicaciones metodológicas relacionadas a la diferencia entre *story telling* y *history telling* (Portelli, 2001). Sí, en cambio, nos interesa la sugestiva imagen que Portelli (2016) utiliza para esgrimir que en las entrevistas no sólo se produce un diálogo entre dos personas (o más) que terminan por co-construir la fuente testimonial sino que además, ese diálogo, se realiza entre miradas, *entre/vistas*.

La historia oral nace del encuentro entre personas, de la *entre/vista* como el intercambio de miradas. Pero en un nivel más amplio y profundo nace del deseo de la diferencia, de la búsqueda de una diversidad que desafía la identidad y la transforma (Portelli, 2016: 13)

Al involucrar la mirada, nos remitimos al cuerpo como canal a través del cual se expresan

los sentidos y las emociones y ello nos conduce al aporte que este campo de estudios, a partir de las investigaciones basadas en el “giro emocional” o el “giro afectivo”, en franco crecimiento, puede realizar a este trabajo. Aquí nos interesa repasar someramente los aportes que se vienen realizando desde el campo de la historia de la educación.

Como señala Burke (2006), carecemos todavía de un análisis riguroso que habilite a una historiografía de las emociones. La risa, el llanto, la alegría, la tristeza, el dolor, el deseo, la amorosidad, resultan indicativas de formas de recuperar el pasado que se vivencia en el presente. En las entrevistas, los recuerdos aparecen cargados de emotividad, de nostalgia o de alegría. Sobre todo cuando recuerdan a sus amigos o parejas que hoy permanecen detenidos desaparecidos por las fuerzas represivas del Estado Terrorista, tal como se analizará en el capítulo seis.

Retomando los aportes de diferentes investigadores, abordar las dimensiones subjetivas de la experiencia supone admitir la importancia de ciertos componentes afectivos y sensibles, que han quedado históricamente al margen de las versiones tradicionales de la historia de la educación (Pineau et al.; 2018; Arata y Sowthell, 2014).

Como sostienen Abramowski y Canevaro, “las variables afectivas y emocionales tienen cualidades y una potencialidad que permiten discernir –tal vez no más y mejor, pero sí de manera diferente– ciertas realidades” (2017: 16). En la misma línea, Escolano (2018) señala que toda investigación histórica que procure abordar las instituciones y los sujetos escolares no puede escapar a la trama de las emociones.

En este sentido, el maridaje de las investigaciones apoyadas en el “giro afectivo” y la “memoria escolar” potencia la investigación histórico educativa ya que la pondera no sólo en la dimensión de lo vivido sino también de lo sentido (Ramallo, F. y Porta, L., 2017; Yanez-Cabrera et al., 2017). A partir de la postura de los autores, comprendemos que nuestro objeto de estudio implica considerar la escuela como un complejo proceso de definición del sentimiento que se gesta en ella, que se desarrolló a través del tiempo a nivel individual y colectivo, inicialmente sobre la base de una experiencia escolar real y de otros agentes sociales y culturales que han contribuido en parte a determinarlo. A propósito, Escolano, escribe que la escuela es un lugar de experiencias decisivas. Ellas incluyen percepciones y emociones, revividas al recuperar los recuerdos entrando en contacto con estímulos competentes capaces de reactivar los afectos asociados a la memoria personal (Escolano, 2018).

La memoria escolar opera, entonces, como una categoría de análisis que arroja luz sobre “la vida escolar leída en clave etnográfica y antropológica, como campo de resistencias y tensiones, como espacio de producción de conocimiento, de lo que no se percibe a simple vista, de lo que hay que visibilizar”. Existe una multiplicidad de prácticas materiales y simbólicas que conforman las

memorias escolares que contribuyen a configurar un imaginario social acerca de la escuela así como voces, testimonios, que nos informan sobre ese “algo” de la institución educativa que posee una voluntad de permanencia, un empeño desesperado por no dejarse arrastrar por los huracanes del olvido” (Lora y Garate, 2017: 1306)

Ese “algo”, ese “plus” del cual nos informan las memorias escolares radica en la percepción de los entrevistados que tienen acerca del Colegio no solo como un “manantial de conocimiento” sino también como una fuente inagotable de emociones, el lugar donde se edificaron relaciones de amistad marcadas por la época. Una época que se liga además con el pasaje de la niñez a la adolescencia y con la sociabilidad política y cultural, pero, en muchas ocasiones, tramada por la clandestinidad, el encierro, el exilio. Y, como escribe Dominick LaCapra: “La historia se encuentra ante el problema de escribir acerca del trauma y también ante la dificultad de exponerlo en su plenitud en la escritura” (LaCapra, 2001).

Es así que coincidimos con los estudios que argumentan sobre lo difícil que resulta evadir la dimensión de los afectos en una investigación que se apoya en memorias escolares, ya que estos no florecen al margen de los condicionamientos sociales e históricos, sino que involucran lo social, lo psicológico, lo histórico, y lo político. El lugar común que reúne el relato de estas biografías es el Colegio Nacional “Rafael Hernández”. Este opera como “lugar de inscripción” donde se construye la experiencia institucional de los sujetos educativos (Remedi, 2008; 2000; Carli, 2012; 2010).

Que el Colegio Nacional opera como “lugar de inscripción” implica, a su vez, comprender los procesos de configuración de identidades en el seno de “comunidades emocionales” específicas (Rosenwein, 2006). Sin entrar en el debate historiográfico que ha generado esta categoría analítica<sup>34</sup>, en esta oportunidad sirve para distinguir grupos en los que las personas adhieren a las mismas normas de expresión emocional y valoran -o devalúan- las mismas emociones o emociones relacionadas entre sí.

#### 4.3.2. La memoria escolar en su dimensión material

Este trabajo se compone sobre los relatos de un conjunto de testimonios orales que procuramos articular con otros soportes discursivos que operan como registro de la memoria escolar. Por ello se sostiene que la información que arroja el cuerpo escriturario de las instituciones educativas abre la posibilidad a la pesquisa sobre la memoria de la escuela en su propia materialidad histórica (Escolano, 2018).

---

<sup>34</sup> Véase: Plamper, Jan, Historia de las emociones: caminos y retos. En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2014 vol 36 17-29



Foto personal: Archivo del Colegio Nacional



Foto personal: Archivo del Colegio Nacional

Como señala Inés Dussel, el giro material supone incluir los objetos y las cosas en una red de relaciones sociales como actores o actantes, “que no son sólo ni principalmente la proyección de nuestras acciones sino que también nos hacen realizar acciones o sentir emociones” (Dussel, 2019). En otras palabras, expresa la autora, el giro material busca darle a los objetos un espesor y una capacidad de acción no intencionada pero influyente en el curso de la historia humana. Esta forma de comprender los soportes materiales en las instituciones educativas nos permite comprender mejor el efecto que tuvieron los reglamentos de disciplina (que serán analizados en el capítulo cinco) sobre la subjetividad de aquellos y aquellas adolescentes que asistían al Colegio en 1974 y años después.

Además de la normativa, en el Colegio se encuentran los documentos de carácter administrativo; materiales que se producen en la institución, tales como planes de estudio, propuestas didácticas, fichas de lectura, libros, etc. que nos informan sobre la cultura material de la escuela y su legado patrimonial. Incluso, las marcas de memoria como placas conmemorativas, los monumentos, el mobiliario, todo lo que hace a la presencia de objetos con memoria que acumulan tiempo sedimentado en capas sucesivas y le otorgan a la institución su propia historicidad. Como puede apreciarse a continuación, el pupitre que estaba fijado en el piso (y que hoy es parte del museo del Colegio) produce una forma particular del ordenamiento de los cuerpos en el espacio y una concepción peculiar, también, sobre la disciplina y el orden.



Foto personal. Pupitre antiguo del Colegio

El acervo documental se encuentra organizado en dos secciones: 1) Documentación Archivística, que contiene información relativa al Departamento de Enseñanza: legajos de alumnos desde el año 1900 hasta la actualidad, libros de Actas desde la creación del Colegio en adelante, libros con cuestiones presupuestarias y económicas, como sueldos docentes, libros copiadores, libros de calificaciones, etc. y 2) la Sala Histórica: con documentación del área operativa que comanda todo el movimiento administrativo del Colegio: Resoluciones, Disposiciones, Notas a Presidencia, Notas varias, Memorándum, etc., además cuenta con un fondo bibliográfico conformado por los libros de los profesores Calvo, Orbit Negri; libros anteriores a 1920 y la colección de manuales de texto, junto con los informes departamentales (planes de estudio, planta docente, etc.). Un espacio aparte es la Sala Museo, donde se encuentra un invaluable material que registra la historia del Colegio, desde el asiento especializado que se pidió a la Facultad de Odontología para atender a los estudiantes hasta la carta que los alumnos de la escuela le enviaron a los jóvenes secundarios de Córdoba durante los acontecimientos que giran en torno a La Reforma de 1918. Otras dependencias de la institución también poseen información valiosa, como la que resguarda los legajos de los docentes.

Los documentos constituyen, en su materialidad, otra forma más de memoria escolar, que se entrelaza con las memorias de la escuela en su dimensión subjetiva. Ambas dimensiones de la memoria permiten una historia de la educación con una mirada producida *en y desde* el interior de las instituciones educativas. La combinación del análisis de la oralidad y los documentos escritos se funda, como sostienen Ramallo y Porta, en la intención de rescatar lo vívido y lo cotidiano desde las voces de los actores y los documentos del archivo escolar. (Ramallo y Porta, 2017).

Estos documentos testimonian en formato papel diferentes dimensiones de la cultura escolar, sobre todo los procedimientos administrativos. Es en el devenir de estos rutinarios gestos, aparentemente insignificantes, donde podemos encontrar indicios de la historia de la institución, la historia de las personas y la historia del país. Los nombres del personal docente, no docente y estudiantes, víctimas del Terrorismo de Estado, aparecen en el pliegue de sus páginas en el pedido de una licencia, por ejemplo, o en la justificación de una falta por enfermedad o porque asistió a algún evento deportivo. Los documentos no son, escribe Arlette Farge, cuerpos inertes, sino que refractan la vida de las instituciones y de las personas:

El archivo no escribe páginas de Historia. Describe con palabras de todos los días lo irrisorio y lo trágico en el mismo tono (...). El archivo actúa como un despojamiento. Plegados en algunas líneas aparecen no solamente lo inaccesible sino lo vivo. Trozos de verdad actualmente vencidos aparecen ante la vista (En Sandoval-Díaz, 2016).

Ante la vista aparecen, además, datos que contribuyen a construir determinada mirada del Colegio y su posición en el circuito cultural de la ciudad. En reiteradas ocasiones el Salón de Actos del Colegio, llamado por entonces “Dardo Rocha”<sup>35</sup>, era solicitado por agrupaciones peronistas y diversas entidades de la sociedad civil para realizar algún tipo de evento político cultural. Ello nos informa de un colegio abierto a la comunidad, con una dinámica interacción con la sociedad. En este sentido, el Teatro del Colegio amerita en el futuro una obra más completa acerca de la importancia que tuvo en la ciudad de La Plata así como para las trayectorias escolares de los estudiantes. Algunos hombres y algunas mujeres entrevistados para esta tesis dijeron haber optado por ingresar al Colegio porque conocían o querían formar parte de su grupo de Teatro, que comenzó a funcionar hacia finales del año 1966, aunque habían existido incursiones previas.<sup>36</sup>

En síntesis, el archivo escolar, es definido como “la institución cultural donde se reúne, conserva, ordena y difunden los conjuntos orgánicos de documentos para la gestión administrativa, la información, la investigación y la cultura” (Sandoval Díaz, 2016: 25). Permite ingresar a la intimidad de la vida de la escuela; a la vez que genera la ficción de ese tiempo casi inmóvil. De la rutinaria vida cotidiana, emergen en sus páginas algunos acontecimientos que interrumpen esa ficción o algunos nombres de personas que nos hablan de las cicatrices de nuestra historia reciente.

---

<sup>35</sup> Actualmente el Salón de Actos del Colegio Nacional se llama Eithel Orbit Negri, en honor a un reconocido profesor de Literatura del Colegio.

<sup>36</sup> Una breve referencia al Teatrot del Colegio Nacional puede leerse en:  
<https://www.nacio.unlp.edu.ar/2020/05/54-aniversario-del-teatro-del-colegio-nacional/>

## 5. La muestra

### 5.1. Las entrevistas

La muestra cuenta con un total de 44 entrevistas en profundidad y está conformada por estudiantes, docentes y lo que denominamos un segmento de casos testigo (familiares, amigos, allegados de los entrevistados/as). En total, se puede contabilizar un número aproximado de 170 horas de grabación de encuentros que se realizaron de manera presencial y otros de manera virtual debido a la pandemia.

Como se señaló en páginas anteriores, para este trabajo se realizaron entrevistas a hombres y mujeres que, entre finales de la década de 1960 y mediados de 1970, fueron parte del Colegio Nacional. En primer lugar, se prioriza la condición de estudiantes y, en segundo término, la de docentes. También se entrevistó a personas que no fueron parte del Colegio pero tuvieron un lugar importante en tanto casos testigo.

La forma de acceder a los encuentros con quienes habían sido estudiantes, en general, se produjo a partir de la construcción de una red de contactos, elegidos al azar, y que me fueron conectando, a su vez, con sus familiares, amigos y conocidos. El tejido de estas relaciones fue muy importante porque, a partir de ellas, puede visualizarse el legado tan valioso que tiene el Colegio en sus vidas, relativo a la amistad como una marca indeleble. En este sentido, como sostiene Guber, R. (2011), en esta trama, “El investigador no es un agente totalmente externo a la realidad que estudia: ni él ni los sujetos de su trabajo se ubican en lugares que no hayan sido previamente interpretados. Pero que habiten el mismo mundo no significa que los sentidos que le impriman a su experiencia sean los mismos” (2011: 20) Sin embargo, también, puede reconocerse en ellos.

Respecto a los docentes, se buscó a los profesores que eran nombrados en las entrevistas por quienes habían sido sus alumnos y resultaba posible entrevistarlos o bien, porque habían tenido algún lugar dentro de los procesos de institucionalización del peronismo relativo a la reforma pedagógica que se llevó adelante en el contexto que se estudia y que se analizará en capítulos posteriores.

Por otra parte, como se señaló previamente, se tuvo en cuenta otro tipo de testimonios que ubicamos como familiares, amigos, allegados.

Algunas entrevistas se realizaron de manera individual; otras se hicieron de manera colectiva. La mayoría de los encuentros se realizó en la ciudad de La Plata, en la casa de la autora de este trabajo y otras se hicieron en los hogares de los entrevistados/as; algunas se realizaron, incluso, fuera de la ciudad, como CABA y Mar del Plata. Durante el año 2020, algunas pudieron realizarse a través de plataformas virtuales.

### 5.1.1. Estudiantes

Las entrevistas pautadas a partir de un gui3n semi estructurado a quienes fueron estudiantes en aquella 3poca se articularon en torno a 3 ejes orientadores 1) las motivaciones o las circunstancias que llevaron a elegir el Colegio Nacional de la UNLP como lugar de escolaridad secundaria; 2) las experiencias estudiantiles en el contexto de la cultura escolar y 3) el reconocimiento de los legados que el Colegio Nacional ha dejado en sus vidas. Por otra parte, a posteriori, se elabor3 otro criterio (4) con temas que estaban por fuera de los interrogantes de esta tesis pero que resultaron valiosos y enriquecedores para elaborar una mirada m3s amplia y compleja de sus historias de vida. Algunos de estos ejes orientadores, a la hora de tomar decisiones sobre la escritura de la tesis, han merecido mayor atenci3n en el desarrollo del trabajo en desmedro de otros que quedar3n para futuras investigaciones.

#### a) Ejes orientadores

<b>Eje 1</b>	<b>Motivaciones que llevaron a elegir el Colegio Nacional como lugar de escolaridad secundaria</b>	Las familias de origen y la escolaridad en la infancia
<b>Eje 2</b>	<b>Experiencias estudiantiles/cultura escolar.</b>	Sociabilidad: espacios de inserci3n pol3tica, cultural y/o deportiva; militancia y participaci3n pol3tica.  Politizaci3n de las pr3cticas escolares: desaf3o a las normas de autoridad, cuestionamiento a la autoridad pedag3gica, estrategias de participaci3n y acci3n directa, el cambio en el curr3culum escolar.
<b>Eje 3</b>	<b>Legados que el Colegio Nacional ha dejado en sus vidas.</b>	Capital cultural, profesores memorables, elecciones profesionales. Capital afectivo, la amistad. Memorias y marcas de memorializaci3n
<b>Eje 4</b>	<b>Experiencias de la 3ltima dictadura c3vico militar y la posdictadura.</b>	Clandestinidad. Exilio. Muerte. Guerra de Malvinas. Encuentros/reencuentros en la posdictadura.

Algunas entrevistas se hicieron de manera individual y otras de manera colectiva y se fueron planificando, como mencionamos antes, en funci3n del contacto con los/as entrevistados/as, es decir, se fue armando una trama de relaciones articulada en torno a una red de sociabilidad y



vínculos afectivos. Ello me permitió captar el tema de la identidad y los procesos de identificación grupal, en tanto individuos que tejen relaciones con el grupo.

En las entrevistas colectivas, los 3 ejes continuaron orientando el hilo de la conversación pero se dio lugar, además, a un diseño más flexible y, a modo de guión, se elaboró un mínimo de disparadores que garantizaron la fluidez de las intervenciones. Como se ha sostenido, la intervención de varios entrevistados y la posibilidad de articular en el acto los recuerdos personales con experiencias compartidas, derivan en la asunción alternada de la actividad de interpelación; en ocasiones y por algunos momentos, los entrevistados se convierten en entrevistadores de sus propios pares (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En tanto éstas se tornan un lugar donde se resignifica, precisamente, “lo común”, las entrevistas orales pueden informar acerca de cómo funciona la memoria de un grupo, por ejemplo, cómo un acontecimiento institucional pudo haber sido vivido por los sujetos, o por los observadores, la atmósfera, el ambiente, el estilo de las relaciones. Asimismo, pueden descubrirse aspectos olvidados y, aun así, potencian y enriquecen el relato de los individuos. La memoria personal, escribe Escolano, “se nutre en buena medida de aquello que los otros recuerdan de nosotros, pudiendo en este caso recordar como nuestros los recuerdos ajenos, que pueden hasta ser ficticios” (Escolano, 2018).

Por otra parte, es en estas reuniones donde surge la posibilidad de dar lugar a otros relatos que logran desestabilizar las percepciones más homogéneas. Así sucedió en una de las reuniones colectivas cuando una de las personas entendía que lo que mantenía unido al grupo de amigos era la política y la militancia y otro señaló que el deporte y la música también habían sido importantes, aclarando “*me parece que es conveniente acá destacar que hubo distintos Colegio Nacional y hubo distintos segmentos en estas circunstancias, y si bien hubo distintos grupos que se mantuvieron unidos, no es que todos los grupos están unidos con todos, ni que son todos parecidos o iguales*”<sup>37</sup>. Este punto de vista es importante rescatarlo porque deja ver la variedad de experiencias que se construyen y despliegan en la escuela.

Algunos/as entrevistados/as que fueron estudiantes, incluso, luego fueron docentes del Colegio años más tarde, conformando una experiencia educativa ligada a la UNLP de largo aliento, que, en varios/as de ellos/as, comenzó en la escuela Graduada J. V. González, conocida como “la Anexa”, pasó por alguna carrera de la Universidad como estudiante para, luego, culminar/retornar al Colegio como docente.

Una caracterización a grandes rasgos de la muestra puede realizarse a partir de los siguientes puntos:

---

<sup>37</sup> Adaptación de entrevista colectiva realizada por la autora en La Plata, 3 de junio de 2018.

- 1) Al momento de realizar las entrevistas, la mayoría rondaba entre los 57 y 63 años de edad.
- 2) Algunos/as fueron entrevistados/as en más de una oportunidad a través de conversaciones pautadas o encuentros informales donde ampliaban su testimonio. Otros/as completaban su testimonio al recibir la entrevista desgrabada.
- 3) Algunos/as cursaron seis años y otros cinco debido a la reforma del Plan de Estudios que se produjo en 1973.
- 4) Algunos/as ingresaron al Colegio en el transcurso de la dictadura del período 1966-1973, otros/as en el ciclo 1973 hasta 1976.
- 5) Algunos/as egresaron del Colegio antes de la última dictadura cívico militar y otros en el transcurso de la misma. La fecha límite de egreso que contamos en este trabajo es 1978.
- 6) La mayoría se desempeñaba en lo que se reconoce como las “profesiones liberales” (abogados, médicos, ingenieros). Algunos/as eran docentes universitarios, otros/as (en menor cantidad) empleados públicos, comerciantes y/o trabajadores.
- 7) Algunos/as, como mencionamos, retornaron al Colegio como docentes; otros como preceptores, Ayudantes de Departamento y más adelante, en la década de 1990, ocuparon cargos de gestión.
- 8) Algunos/as (pocos/as) ocupaban o habían ocupado cargos políticos y/o se habían desempeñado en la función pública, en diferentes aparatos del Estado.

b) Muestra

<b>Total entrevistas a estudiantes</b>	<b>Entrevistas individuales</b>	<b>Entrevistas colectivas</b>
34	30	4

c) División por género

<b>Total entrevistas</b>	<b>Entrevistas mujeres</b>	<b>Entrevistas hombres</b>

34	11	23
----	----	----

d) División por promociones

Total	1971	1973	1974	1975	1976	1977	1978
34	1	8	6	3	7	5	4

5.1.2. Docentes

Las entrevistas realizadas a docentes (de manera individual) que trabajaron en las décadas del sesenta y setenta en el Colegio son cinco. Con relación al acceso de los legajos de algunos/as docentes recién pude acceder en una etapa bien avanzada de la tesis ya que la oportunidad de ingresar a los archivos del Colegio pudo concretarse, por cuestiones de burocracia administrativa, casi al final del desarrollo de la misma.

Las preguntas que hilaron la conversación fueron de carácter flexible y apuntaron a reconstruir desde sus propias experiencias: 1) el clima político dentro del Colegio al momento de radicalización y movilización estudiantil y el posicionamiento del claustro docente en ese nuevo contexto; 2) la incidencia que tuvo el cambio del régimen de enseñanza en las prácticas escolares y nuevas experiencias didácticas particulares en el año 1974; 3) el vínculo con los/las estudiantes.

El tipo de análisis que se pretendió realizar sobre los relatos de los/las profesores se basó en las consideraciones que E. Remedi (2000) destaca como propio de una “cultura de los profesores”, basada en los modelos de relación y formas de asociación características del conjunto y que se pone de manifiesto en las maneras en que se articulan las relaciones entre ellos mismos y sus colegas. Para el autor, la cultura de los estudiantes suele configurarse como cultura de la resistencia u oposición. La comprensión de lo que es la institución escolar a menudo es sustancialmente diferente de la que tienen los profesores. Mientras para los/las docentes opera como un espacio académico y desarrollo profesional, para los/las alumnos/as puede resultar ante todo un espacio de sociabilidad.

Las asignaturas que dictaban eran: dos profesores de Historia; dos de Geografía, uno de Dibujo y Educación Visual. Una de las profesoras de Historia fue limitada en sus funciones a fines de 1974 y luego tuvo que partir hacia el exilio. El otro, además de profesor fue vicerrector en los períodos 1971-1973 y 1978-1979. Fue uno de los protagonistas del hecho que gira en torno a la

elección directa de las autoridades, que narramos en el capítulo tres. Uno de los profesores de Geografía ocupó cargos de gestión hacia fines de la década de 1990.

### 5.1.3. Familiares, amigos/as, allegados/as

La tesis también se desarrolló a partir del relato de otros/as testigos. Primero, dos mujeres que de modo indirecto tuvieron que ver con el Colegio. Una, había sido la compañera de un exestudiante del CNLP, detenido desaparecido y, la otra mujer, es la hija de quien fuera rector del establecimiento entre los años 1967 y 1973. La primera, a diferencia del resto de las personas entrevistadas para esta tesis, ella me buscó a mí, porque se había enterado que estaba haciendo esta investigación y, muy emocionada, me llamó por teléfono para ofrecerme su testimonio. A la segunda, la busqué y encontré en las redes sociales. Fue muy cauta y precavida con su relato y evitó nombrar, en general, a los amigos y opositores de su padre pero su relato fue muy valioso para que pudiera comprender algunas cuestiones referentes al conflicto que se suscitó en torno al cambio de autoridades de la institución en 1973. Además, a los padres (mayores de ochenta años) de una mujer entrevistada que tuvieron en la época que estudiamos una incidencia relevante en el sistema educativo de pregrado de la Universidad local. La mamá, en su papel de Directora de la Escuela Graduada J.V. González, había sido la responsable de llevar adelante transformaciones educativas en ese nivel, como parte de los cambios que se proyectaron para el año 1974 y que fueron muy resistidos por la comunidad educativa. Por último, entrevisté a figuras que habían sido preceptores/as: un hombre: por el interés que me despertaba ya que había sido “desplazado” (así lo menciona una nota enviada a presidencia por parte del rector del CNLP) de sus funciones en 1974 y coincidía con un hecho puntual sobre una declaración de docentes que será analizado en el capítulo tres. En el transcurso de la conversación, salieron otros temas ligados a sus años en el Colegio como estudiante, entre 1966 y 1971 y como uno de los fundadores de una agrupación política que, en 1970, daba cuenta de un estado de politización en ciernes, antes de 1973. También realicé una entrevista a una mujer quien fuera preceptora de la experiencia del *Curso de Integración Temática y Grupal* que será analizado en el capítulo 4. En el transcurso de la entrevista salieron temas vinculados a su experiencia como militante política y su detención por las fuerzas del Estado Terrorista en la cárcel de Villa Devoto.

e) Casos testigo: Docentes y familiares/amigos/allegados

<b>Total entrevistas</b>	<b>docentes</b>	<b>preceptores</b>	<b>familiares, amigos/as, allegados/as</b>
10	5	2	3

La última entrevista realizada para este trabajo fue a una mujer que representó un caso emblemático para determinado grupo de la población estudiantil no sólo del Colegio, debido a que su detención en 1971 produjo una fuerte movilización de estudiantes secundarios y universitarios en la ciudad, según el relato de otros/as entrevistados/as.

## 5.2. Los documentos escritos

Como se indicó en páginas anteriores, en el Colegio, recién en el año 2015 comenzó una tarea de recuperación, reparación y organización de una documentación que estaba en malas condiciones y dispersa. Algunos de estos documentos habían sido recuperados por el Centro de exalumnos, con motivo de la celebración de los cien años del Colegio, en 1985 (Rimoldi, 2018). Así que, fue recién en el año 2018 cuando logré acceder a algunos textos institucionales, que se habían empezado a organizar de manera más sistemática y accesible, tarea que todavía sigue su curso (Bertin, 2018).





38

Para este trabajo se analizaron Notas a presidencia, Resoluciones de Rectoría, Disposiciones y Memos, contenidas en formato libros (Tomos) entre los años 1969 y 1976. Estos documentos retratan la gestión administrativa de la institución. Si tenemos en cuenta que administrar significa regir, aplicar, suministrar, cuidar, entonces es un término que nos remite a la palabra gobernar, conducir a una pluralidad de personas. Toda conducción requiere un aparato que se encargue de procesar la información y los contenidos de las decisiones, y de transformarlos en acciones concretas (Poggi y Frigerio, 1992).

Junto con los documentos de orden administrativo, fue posible acceder a más de 15 legajos

---

<sup>38</sup> Fotos: gentileza de Mónica Bertin, Responsable del Archivo hasta 2021. Estado de la documentación al momento de comenzar las tareas de preservación y organización del fondo documental del Colegio.

de algunos/as docentes y no docentes que se encuentran disponibles en el Departamento de Personal. Vale, al respecto, una nota de color: desde el primer docente que formó parte del Colegio desde su nacionalización hasta el presente, cada nuevo ingreso se deja registrado, por escrito, a mano, en las páginas de un cuaderno de cuero antíquisimo, al igual que para el personal no docente.

Previamente, como señalamos en páginas anteriores, en una etapa inicial de este estudio se buscó información disponible en Sala La Plata, de la Biblioteca Pública “Dardo Rocha” de la UNLP, durante los años 2009 y 2010. Allí se encuentra disponible documentación valiosa, como las Actas de Sesiones del Consejo Superior en el origen de la Universidad local, que actualmente se encuentra en una gran proporción digitalizada. A su vez, en el Archivo de la UNLP se encontró un expediente que contenía el Reglamento de disciplina del año 1975 y todo el debate que giró en torno a él. Este hallazgo fue importante porque abrió la posibilidad de pensar y renovar algunos de los interrogantes iniciales de la tesis acerca de un período crucial de su historia, que fue el año 1975 y del que nos explayaremos en el capítulo cinco de este trabajo.

f) Documentación analizada del Colegio

<b>Resoluciones de Rectoría</b>	<b>Disposiciones de Rectoría</b>	<b>Duplicado Notas a Presidencia</b>	<b>Memorándum</b>	<b>Notas varias</b>	<b>Legajos de personal docente y no docente</b>
1969 Tomo 4 1970 Tomo 5 1971 Tomo 6 1972 1 a 226 1973 1974 1 a 200 1975 1976 1 a 296	1972 N° 7 I 1 a 300 1972 N° 7 II 301 a 551 1973 1 a 250 1973 251 a 525 1974 1975 1976	1973 1 a 242 1974 1 a 155 1975 1-290 1976	1972 1973 1974 1975 1976	1973 1974 1975 1976	Datos personales  Nombramientos (Altas y Bajas)  Caja de Previsión Social  Jubilaciones  Cargos/Horas  Ingresos y Egresos  Cesantías  Pedidos de Reincorporación  Limitaciones de horas  Formación académica (Asistencia a

					congresos, jornadas, otros y reconocimiento de su producción  Evaluaciones  Actividades en el Colegio (Formar comisiones asesoras, otros)  Otros (Licencias, Viajes, etc.)
--	--	--	--	--	--

g) Documentación analizada en Sala La Plata y el archivo de la UNLP

<b>Actas Resoluciones Generales (Sala La Plata)</b>	<b>Dictámenes de Comisiones de enseñanza Media y Primaria (Sala La Plata)</b>	<b>Expediente (Archivo UNLP)</b>
1966-1972; 1973-1976	1967-1970-1971-1973- 1974-1976- 1977-1979	Expediente UNLP Código 1300 N° 1223

5.3. Las otras fuentes: el periódico, la DIPPBA y los archivos personales

5.3.1. *El Día*, el matutino local de la ciudad

Las fuentes periodísticas constituyen un soporte relevante para complementar y/o contrastar con los documentos oficiales y los testimonios orales. La prensa escrita sirve, para este trabajo, como fuente para el conocimiento y reconstrucción de una época pasada, a través del estudio y análisis de las informaciones y opiniones publicadas, es decir, como fuente historiográfica, sin detenerse en otra dimensión analítica posible, basada en la comprensión de sus componentes de orden discursivo (Hernández, 2017; Falchini y Alonso, 2013).

Consecuentemente, en esta tesis no se analiza el diario como un objeto en sí mismo (en términos de materialidad, producción, divulgación, circulación, etc.), pero sí, en cambio, se lo reconoce como una fuente histórica de considerable valor, en tanto producto cultural integrado en un entorno situacional y concreto. Por este motivo, se presentarán fragmentos del diario en los capítulos subsiguientes.

En este sentido, tenemos presente que el cronista, quien escribe la nota, pertenece a una



determinada empresa mediática, que responde a determinadas ideologías y a las demandas de los públicos lectores. Así, en tanto “documento voluntario” (Bloch, 1949/1989) pretende dejar un mensaje y hacer circular y legar sentidos. Para el historiador no deja de ser, como cualquier otro tipo de documento, una fuente que se interroga en el presente y las respuestas que encuentra canalizan posibles modos de interpretar el pasado. De este modo, las notas periodísticas, además de poseer descripciones y presentaciones de información, son ellas mismas valoraciones, posicionamientos y representaciones. Ofrecen información contemporánea al hecho mismo que describe pero expresan, además, opiniones sobre lo que informa.

Es desde estas consideraciones que en el desarrollo de los capítulos se toma la voz del diario *El Día*, ya que mantiene una crítica constante de los sucesos de la UNLP y, en particular, del Colegio.

Hemos trabajado exclusivamente con este matutino local de mayor circulación en la ciudad de La Plata, un periódico cuyo origen se remonta hacia fines del siglo XIX y continúa hasta la actualidad.<sup>39</sup>

La lectura se realizó día por día desde marzo de 1973 hasta marzo de 1976. En forma complementaria se buscó, además, alguna noticia fuera de ese marco temporal referida a un tema que podía surgir en un documento institucional o en algún testimonio oral.

En su página 5, *El Día* brinda, principalmente, datos sobre hechos educativos y, la UNLP, ocupa gran parte de esta sección informativa. Respecto de sus colegios secundarios, el que mayor atención merece es el Colegio Nacional, que suele sobresalir con grandes titulares y letras “en negrita”. El diario informaba sobre reuniones de cooperadora, asambleas de padres, turnos de exámenes, pero también de los conflictos suscitados en torno a cuestiones relativas a la gestión y regulación de las normas institucionales, principalmente las relativas al orden disciplinario, así también como aquellas tensiones entre las autoridades, los docentes y los estudiantes.

### 5.3.2. Los documentos de la DIPPBA

La DIPPBA fue creada en el año 1956 con el nombre de Central de Inteligencia y disuelta en 1998, en el contexto de una reforma de la Policía bonaerense. Si bien desde su creación tuvo una constante tarea vinculada a la producción de información, como también a la acción de inteligencia

---

<sup>39</sup> El diario *El Día* se fundó el 2 de marzo de 1884, dos años después de la fundación de la ciudad de La Plata como capital de la Provincia de Buenos Aires, el 19 de noviembre de 1882 y, desde entonces, no ha dejado de publicarse. De mayor alcance en esta localidad, históricamente se vinculó con los sectores más conservadores y, para el período que nos convoca, claramente arrojaba una ideología antiperonista que rechazaba, además, la política universitaria del momento, atravesada por las violentas pujas entre la JUP y CNU. A partir del año 1961, el Diario pasó a pertenecer a la familia Kraiselburd. El 25 de junio de 1974 fue secuestrado su entonces director, David Kraiselburd, quien fue asesinado el 17 de julio por un grupo ligado a Montoneros.

durante la dictadura bajo la conducción de Ramón Camps en la Policía, la DIPPBA se convirtió en un dispositivo importante del terrorismo de Estado en la provincia de Buenos Aires (Salvattori, 2014).

Según la autora, el pasado de esta institución puede ser indagado a partir de tres voces: la figura de los victimarios y burócratas de la represión; los testigos-víctimas del terrorismo de Estado y los testigos-vecinos de la ciudad de La Plata. “La particularidad de este lugar y de lo que fue la DIPPBA es la preeminencia de la voz —en este caso la palabra escrita— del victimario” (Salvattori, 2014:147). En el fondo documental de la DIPPBA podemos encontrar descripciones de asambleas gremiales y de reuniones de partidos políticos, imágenes de marchas y acciones de protesta, el análisis e identificación de obras artísticas (literarias, musicales, teatrales y cinematográficas), recortes de diarios, listados de militantes de organizaciones políticas y entidades sociales, descripciones de la vida privada de las personas, entre otros.

Según se constata en su página oficial, el Archivo de la DIPPBA es el único fondo documental orgánico que permite la reconstrucción de la metodología y las lógicas de búsqueda, registro y análisis del espionaje político ideológico en Argentina.

En la actualidad, el edificio como también la guarda, preservación y uso del archivo de la DIPPBA se encuentran en manos de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, creada en 1999. En marzo de 2001 se aprobó por unanimidad la ley 12.642, que cedió a la CPM los archivos de la exdirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires y designó como su sede institucional el edificio donde había funcionado esta dependencia, en la calle 54 N° 487 de La Plata.

Para esta tesis, analicé los legajos relacionados con la Mesa A, factor estudiantil. Allí encontramos alguna información sobre el Colegio Nacional “Rafael Hernández” y los sucesos que se abordarán más adelante sobre la toma del edificio por parte de los/las estudiantes y una reunión en el rectorado, a raíz de la expulsión de un rector del CNLP<sup>40</sup>. Por otra parte, se analizaron otros documentos relativos a la UNLP, también reunidos en el fondo documental de la DIPPBA.

### 5.3.3. Entre fotos y papeles: los recuerdos personales

Algunos/as de los hombres y las mujeres entrevistados/as para esta tesis compartieron fotos personales o grupales donde están sus amigos o quienes habían sido sus parejas y hoy están desaparecidos; semblanzas realizadas para amigos desaparecidos; trabajos prácticos elaborados con

---

<sup>40</sup> Véase: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivo/fondo-dippba/>

amigos desaparecidos. Otras fotografías las muestran con su título el día que egresaron del Colegio y algún profesor. Por este motivo, abordamos el tema de las fotografías y los archivos personales.

En línea con los aportes de la cultura material de la escuela, las fotografías pueden ser consideradas como fuente histórica, como registro complejo, en tanto se constituyen como artefactos materiales, como entidades que tienen su propia historia o biografía social (Dussel, 2019). La historiadora francesa Arlette Farge plantea que las fotografías son “el latido del tiempo” que recuerda que había un futuro en el pasado que se está mirando; son heridas del tiempo, pasajes, breves llamados, como cuando se perciben detalles pasajeros que abren conexiones entre el presente y los mundos que ya han sido enterrados y desaparecidos (2006: 106).

La referencia a la herida afirma la necesidad de tener en cuenta la historicidad de las imágenes y los eventos que se están considerando, y reconocer los desafíos epistemológicos y éticos del encuentro con los registros del pasado. El capítulo seis entrecruza diversas imágenes con una selección de voces para darle sentido a ese “latido del tiempo” y comprender uno de los legados del Colegio sobre este conjunto de egresados/as, el de la amistad. Pero una amistad que fue fracturada por la última dictadura cívico militar.

En el capítulo siguiente presentaremos el ciclo 1973-1976 a partir de las diferentes autoridades que ocuparon la UNLP y el Colegio Nacional a los fines de abordar una dinámica signada por los clivajes que consideramos fueron señeros en el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del peronismo de izquierda en la Universidad y el CNLP.

## Capítulo 2

### Una lectura posible de la Universidad y del Colegio a través de sus clivajes (1973-1976)

#### 1. Introducción

Como hemos indicado en la Introducción de la tesis, a partir de las diversas formas que asumieron las disputas políticas que se dirimieron en el seno de la coyuntura que comprende el tercer peronismo, en este capítulo resulta posible reconocer algunos clivajes importantes para comprender la historia del Colegio, inscripto en una institución mayor, la Universidad Nacional de La Plata.

Sin entrar en un análisis pormenorizado sobre el sentido del término, entendemos el clivaje como una disputa siempre dinámica por la rearticulación de sentidos. Como ha sido sostenido por F. Chavez Solca (2016), esta noción resitúa la dimensión conflictiva de todo ordenamiento social, reconociendo su lugar constitutivo. Es decir, para el autor, la idea de clivaje dimensiona la política como trazado de fronteras, como disputa y conquista por los sentidos del orden comunitario. Es así que este concepto nos permite desandar la supuesta unicidad del período transcurrido entre los años '73-'76 y comprender sus altos niveles de conflictividad, sus dinámicas y las pugnas entre los diferentes actores que luchaban por implementar diversos modelos educativos dentro de la UNLP. Tal como hemos anunciado en las primeras páginas, hemos optado por una cronología que se articula en torno a los hechos institucionales de la UNLP, teniendo en cuenta que, por momentos, se espejan con los acontecimientos de la “gran política” y, en otros, se desfazan, aunque siempre se relacionan entre sí.

En función de las observaciones precedentes, este capítulo tiene el propósito de ubicar al lector en el corazón de este ciclo pendular y sinuoso en su conflictividad, velocidad y volatilidad. Presentaremos las dos etapas que identificamos para este estudio y los tres clivajes que marcan un derrotero posible de la historia que pretendemos contar, basada en la relación entre la UNLP y el Colegio Nacional, en el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico de los grupos afines a la TR.

La primera etapa se extiende entre 1972 y octubre de 1974. Tenemos en cuenta muy brevemente un período previo en el cual se conforma el grupo que se hará cargo de la UNLP a partir de 1973 y, luego, analizamos el ciclo que va desde mayo de 1973 a octubre de 1974. El mismo está signado por dos clivajes, la llegada del peronismo de izquierda a la UNLP y el asesinato

de dos funcionarios militantes y pilares de este proyecto, en manos de la CNU. La segunda etapa comienza en octubre de 1974 y culmina en 1976. El clivaje aquí está marcado por el inicio del ciclo lectivo en el CNLP en 1975.

Creemos que reconstruir una historia del Colegio Nacional en el pasado reciente no se puede escindir de una historia que aborde algunos de los principales rasgos que la Universidad adquiere en la coyuntura que abarca los años comprendidos entre 1973 y 1976. De este modo, el capítulo funciona como preludio de los subsiguientes, ya que ofrece un marco político e institucional desde una perspectiva histórica que recalca en las continuidades y en las rupturas. Una vez presentado este marco, en los capítulos que continúan nos dedicaremos a sumergirnos en el interior de ambas instituciones para captar los proyectos, las apuestas, las impugnaciones y los posicionamientos de los/las diversos actores<sup>41</sup>.

## 2. Primera etapa: hacia la institucionalización y las apuestas por renovar la UNLP (1972-1974)

Como ha sido señalado por diversos estudios, luego del Golpe de Estado de 1966, la Universidad ocupó un papel preponderante en las disputas políticas nacionales y, a la vez, resultó profundamente atravesada por ellas. Aunque la actividad política estaba prohibida por el gobierno militar de Onganía, Levingston y Lanusse<sup>42</sup>, aparecieron agrupaciones y profesores que se definieron abiertamente como peronistas y consideraron su actividad académica como esencialmente política iniciando, de este modo, una partidización de las perspectivas estudiantiles y académicas (Barletta y Tortti, 2002).

El avance de un peronismo de izquierda en las universidades implicó un cambio en la concepción acerca de las mismas. Si, en el pasado, las concebía como instituciones del viejo régimen –liberal y oligárquico-, a partir de entonces comenzó a intuir la oportunidad estratégica que el ámbito universitario podía brindar para el crecimiento político, a través del desarrollo y expansión de un pensamiento atravesado por diversas tradiciones relacionadas con el cristianismo, el marxismo y el peronismo (Canosa, 2021; Friedmann, 2021; Dipp, 2017; Lanteri, 2009; Barletta y Tortti, 2002; Barletta y Lenci, 2001; Ramírez, 1999).

---

<sup>41</sup> En esta tesis trabajamos con las gestiones de los rectores Agoglia, Camperchioli, Arrighi y Mercante pero reconocemos la presencia de otras figuras, rectores sustitutos, que reemplazaron a Agoglia en diversos momentos; por ejemplo, Luis María Álvarez o la intervención de Lyonnet hasta que asumió Arrighi. Para el Colegio, tomamos el mismo criterio, el de basarnos en las gestiones más duraderas y las que incidieron en la gestión educativa del establecimiento.

<sup>42</sup> A. Illia, dirigente del partido radical, gobernó el país entre el 12 de octubre de 1963 y el 28 de junio de 1966 cuando fue derrocado por el Golpe de Estado de la autodenominada “Revolución Argentina”. J. C. Onganía fue presidente de facto entre 1966 y 1970; le siguieron R. Levingston (1970-1971) y A. Lanusse (1971-1973).

En el caso de la UNLP, un conglomerado de agrupaciones estudiantiles y docentes se fueron acercando al peronismo en la década de 1960; esta aproximación culminó entre los años 1970 y 1972 con la conformación de la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN)<sup>43</sup>, una agrupación en la que confluyeron actores provenientes de las corrientes reformistas, socialcristianas y peronistas (Barletta; 2018; Simonatti, 2002; Lanteri, 2009; Barletta y Tortti, 2002; Ramírez, 1999;)

Hacia 1972, la FURN elaboró un documento titulado “Bases para la Nueva Universidad” a través del cual, con una fuerte crítica y clara oposición hacia el ideario reformista, se planteó la edificación de una universidad de corte nacional y popular, con el apoyo de otros actores políticos presentes en la UNLP (Ramírez, 1999; Barletta, 2002, 2018; Simonatti, 2006; Lanteri, 2009; Lanteri y Meschiany, 2015, 2021; Pis Diez, 2018; Quinteros et al., 2019).

Como analizaremos más adelante, cuando en el año 1973 triunfó el peronismo en las elecciones del 11 de marzo y Héctor Cámpora asumió la presidencia el 25 de mayo, a través de la Cartera Educativa Nacional se produjeron las primeras intervenciones a las universidades nacionales. En este contexto, el ministro de Educación, Jorge Taiana, nombró al nuevo Delegado Interventor, Rodolfo Agoglia<sup>44</sup>.

A partir de este momento, dirigentes que provenían de la FURN, junto con otros actores ligados a la izquierda peronista, asumió la conducción de la UNLP hasta el mes de octubre de 1974 y, sobre la base de aquel documento, propusieron una transformación de la política académica de la Universidad.

---

<sup>43</sup> La FURN, gestada en 1966, constituyó una de las primeras manifestaciones medianamente organizadas del peronismo en la Universidad platense de la época que, a su vez, estrechó fuertes lazos con sectores barriales y sindicales, como la Juventud Peronista y el Movimiento Revolucionario Peronista. Según los estudios, se caracterizó por un discurso fuertemente antiliberal, en línea con la tradición del revisionismo histórico y el “pensamiento nacional” y, al menos en sus inicios, por una impugnación del pensamiento marxista, entendiendo que desde esa perspectiva se negaban las peculiaridades de la realidad del país. Más tarde, se vincularía con Montoneros y la Juventud Universitaria Peronista. Para comprender el proceso de confluencia entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Federación de Agrupaciones “Eva Perón” (FAEP) y la Juventud Universitaria Peronista (JUP) en la UNLP véase Lanteri, M. (2009) y González Canosa, M. (2021).

<sup>44</sup> Rodolfo Agoglia (1920-1985) Profesor de Filosofía, ocupó diversos cargos académicos y de gestión en la UNLP y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde la década de 1940. Fue Director de un “Seminario sobre la Metafísica de Aristóteles” y Profesor Titular Regular de “Historia de la Filosofía Moderna”. Más tarde fue Director del Instituto de Historia del Pensamiento Argentino y Latinoamericano y luego del Departamento de Filosofía. Su decanato del período 1953-1955 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación fue interrumpido por el golpe de Estado de la denominada “Revolución Libertadora.” El 31 de mayo 1973 fue designado para el mismo cargo, aunque también interrumpido por el nombramiento como Rector interventor de la UNLP por el entonces Ministro de Educación Jorge Alfredo Taiana, puesto que ejerció hasta su renuncia en marzo de 1974. El asesinato de su hijo unos días antes del golpe de Estado de 1976 lo conducen al exilio en Ecuador, donde halló un lugar en la Pontificia Universidad Católica de ese país en la cual, más tarde, fue Director del Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales y luego Decano.

## 2.1. 1973. Mayo-marzo de 1974: la gestión de Rodolfo Agoglia

La llegada del peronismo a la conducción de la Casa de Altos Estudios de la ciudad capital constituye nuestro primer clivaje, ya que vino a desestabilizar una tradición de larga data en la historia de la universidad local, que adhería a los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Por su parte, el movimiento estudiantil platense había simpatizado con diversas fuerzas políticas como la Unión Cívica Radical (UCR), el Partido Socialista (PS) y el Partido Comunista (PC); luego, y en menor medida, con el anarquismo y el trotskismo, pero, hasta entonces, había demostrado un férreo antiperonismo (Piz Diez, 2020).

Desde el comienzo de esta nueva etapa, la transformación de la UNLP y la organización de una nueva estructura académica planteada en el documento “Bases para la Nueva Universidad” se sostenía en algunos principios que el peronismo ya había planteado para las universidades durante su primer y segundo mandato, como la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto; pero, esta vez, sumaba un ingrediente más: el nuevo rol que se le adjudicaba a las juventudes peronistas en el juego político académico, proceso que ha sido identificado como la “peronización” de los estudiantes universitarios (Friedman, 2021; Dip, 2017; Barletta y Tortti, 2002). Asimismo, incluía a los trabajadores no docentes en el cuerpo directivo, un hecho inusual para las instituciones encargadas de los estudios superiores hasta ese momento.

La propuesta político académica que impulsaban las agrupaciones ligadas a la izquierda peronista contemplaba, a su vez, inéditas modulaciones hacia los colegios secundarios, que se encarnaron en fuertes disputas por la democratización y las modalidades de ingreso, el régimen de cursada, los nuevos planes de estudio, las formas de reorganización del gobierno y la estructura del sistema educativo. Entre otros, estas formas de pensar “el Colegio” constituyeron sólo algunos de los cambios que se desplegaron en ese entonces y que afectaron, también, el legado representacional que cumplía la Universidad y sus establecimientos educativos del nivel secundario para vastos sectores de la sociedad platense, unido al ideario elitista, selectivo y meritocrático que compartía con el resto de los colegios nacionales.

En este sentido, como hemos sostenido previamente, comprendemos la política universitaria peronista no sólo a partir de lo que prohibió, sino, también, como un «modelo peronista de universidad» que tuvo su costado propositivo y que se plasmó en una apuesta más inclusiva y más igualadora de la enseñanza.

Tal cual indicamos más arriba, quien comandó los primeros meses del nuevo ciclo que se inició en 1973 fue el Interventor y prestigioso intelectual, Rodolfo Agoglia, que había egresado del Colegio Nacional como el mejor estudiante de la promoción 1939. Fue Doctor en Filosofía y un

reconocido profesor con una prolífica obra académica y científica. Asimismo, había ocupado distintos cargos de gestión en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

## 2.2. Un nombre para el Colegio Nacional

Entre el paquete de medidas que tomó Agoglia, se encuentra la de colocarle el nombre de “Rafael Hernández” al Colegio Nacional de la UNLP. En efecto, desde el 19 de julio de 1973, a partir de la Resolución N° 607<sup>45</sup>, se resolvió suprimir la mención “Instituto Modelo de enseñanza secundaria para varones” y homenajear a quien fuera senador provincial en las postrimerías del siglo XIX<sup>46</sup>.

La pretensión de rescatar la figura del hermano del afamado escritor de la obra “Martín Fierro”, quien promovió a finales del siglo XIX la creación de una Universidad en la Provincia de Buenos Aires, ya había sido impulsada por la UNLP en el año 1954, durante el segundo mandato de Juan Domingo Perón.

Entre 1952 y 1955, la ciudad de La Plata se llamó “Eva Perón” y el mismo nombre asumió la UNLP, a partir de 1953. La Casa de Altos Estudios estaba, por entonces, al mando del peronista Francisco Anglada, quien definió como objetivos centrales de su gestión consolidar la Doctrina Peronista en la Universidad. A título de ejemplo, ese mismo año, el Consejo Universitario dispuso para los ingresantes a las carreras de la UNLP la asistencia obligatoria a los Cursos de Formación y Cultura Argentina. Como ha sido señalado, este es el período de profundización de la “peronización” de la Universidad de La Plata (Pis Diez, 2018).

Fuentes oficiales de la UNLP señalan que, a partir del dictado de estos cursos, se redescubren personajes del pasado universitario, descuidadas por la historia oficial. De este modo, Hernández sería considerado como el verdadero fundador de la UNLP y Joaquín V. González pasaría a un segundo plano, como nacionalizador de la casa de Altos Estudios<sup>47</sup>.

Es posible pensar que el peronismo haya encontrado en la figura de Rafael Hernández un interlocutor potente para nutrir su pensamiento. La primera biografía, precisamente en 1954, fue

---

<sup>45</sup> UNLP- Sala La Plata. Resoluciones Generales, 1973.

<sup>46</sup> Desde su cargo de senador por la Provincia de Buenos Aires, Rafael Hernández, junto con otros grupos laicos y liberales, impulsó la creación de instituciones educativas, entre ellas, el proyecto de crear una universidad en el estado provincial. El devenir de esta propuesta fue sinuoso, como resultado de problemas presupuestarios pero también debido a las luchas políticas dentro de la provincia y las disputas que se dirimían con el estado nacional. Según la Ordenanza del 27 de diciembre de 1954, Hernández había sido Consejero Académico, Profesor y Decano de Agronomía y Veterinaria y había impedido el cierre de Agronomía en 1891. Además impulsó el desarrollo económico: creó varias colonias en la provincia de Buenos Aires e impulsó la industria nacional. Véase la obra de Pulfer Darío (2015) *Escritores “malditos”: peronismo histórico y campo intelectual en una aproximación de Jauretche*, Buenos Aires, PeronLibros. Recuperado de: <http://www.peronlibros.com.ar/content/pulfer-dario-escritores-malditos-peronismo-hist%C3%B3rico-y-campo-intelectual-en-una-aproximaci%C3%B3n>

<sup>47</sup> La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997, Buenos Aires, Ed. América, 1997.



elaborada por el historiador, escritor y poeta Osvaldo Guglielmino, un peronista histórico, funcionario del gobierno de Perón y amigo personal de Arturo Jauretche, que reconoció en Hernández un ferviente defensor de los intereses nacionales; título que se ganó por su férrea oposición a la dependencia económica con los capitales ingleses y a la mentalidad colonial que impedía el desarrollo de una conciencia nacional<sup>48</sup>.

El Golpe de Estado de 1955 dejó trunco el proyecto de colocar el nombre de Hernández al Colegio Nacional, a través de la Disposición del 10 de octubre de ese mismo año. Esta reacción se comprende a la luz de la política de “desperonización” que buscaba erradicar cualquier resabio peronista en la sociedad argentina.

En 1958 se retomaron las gestiones en la UNLP pero, nuevamente, quedaron sin efecto, hasta que luego del triunfo del peronismo en las elecciones de marzo y el retorno al poder el 25 de mayo de 1973, luego de 18 años de proscripción política, logró materializarse aquella reivindicación histórica de la primera década peronista.

En la letra de la Resolución de 1973, puede leerse que el Interventor esgrimía:

en este momento de su vida que integra [la Universidad] plenamente dentro de los objetivos de una cultura que pretende rescatar y consolidar los valores que determinan la esencia de nuestro ser nacional, ejecute los actos tendientes a ubicar, en el marco del homenaje más respetuoso e históricamente merecido, aquellas figuras que no solo la fundaron como Institución, sino que también lucharon por un país soberano y libre con energía y visión del porvenir.

La Resolución también resolvía entronizar el busto de Hernández en los jardines del Colegio, una escultura que había realizado el prodigioso artista de talla nacional e internacional, Antonio Sassone<sup>49</sup>, para lo cual encomendaba a la Facultad de Bellas Artes las tareas de preparación de la obra. Además, se adjuntaba la Ordenanza del año 1954. En este texto pueden encontrarse los fundamentos que sustentan el rescate de Hernández por parte del peronismo y su base en el revisionismo histórico:

Que la Universidad Eva Perón ha adoptado la doctrina nacional y tiene el deber de esclarecer las figuras de relevancia histórica haciendo justicia al mérito y al patriotismo,

---

<sup>48</sup> Osvaldo César Guglielmino (1921-2018) Fue miembro del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas. Durante el primer gobierno de Perón fue Subsecretario de Cultura de la Nación, responsable de Ediciones Culturales Argentinas (ECA). Durante la tercera presidencia de Perón fue subsecretario de Cultura de la Nación. Guglielmino reivindica la figura de Rafael Hernández, como fundador de la Universidad de La Plata, antes que Joaquín V. González la nacionalizara en 1905. Obras referidas a R. Hernández: Prosa: Rafael Hernández, fundador de la Universidad de La Plata (1951).Rafael Hernández, el hermano menor de Martín Fierro(1954)

<sup>49</sup> <https://artedelaargentina.com/disciplinas/artista/escultura/antonio-sassone>

Que en consecuencia, debe exaltar una figura vigorosa de nuestro pasado histórico, reparar un injusto olvido y agradecer a él cuanto hiciera en beneficio de la cultura y en pro de la ciencia,  
Que en su persona se exalta el acto generoso y fraterno de Buenos Aires a la Nación, al ceder su Universidad<sup>50</sup>.



Como se analizará a lo largo de la tesis, Agoglia fue el encargado de firmar la mayoría de las Resoluciones Generales para que las medidas más renovadoras del proyecto peronista pudieran llevarse adelante. A título de ejemplo, fue quien bregó por la democratización de la UNLP a través de la eliminación del examen de ingreso, acción que incidió de manera directa en el Colegio Nacional, así como en el resto de los colegios secundarios de la Universidad local, tal como podremos apreciar en el capítulo cuatro.

A pesar de este impulso alentador, renunció a principios de marzo de 1974. Como hemos señalado en otro lugar (Lanteri y Meschiany; 2021), es posible que su renuncia al cargo de rector interventor estuviera asociada a las discrepancias que tuvo con el resultado de la nueva Ley Universitaria (N° 20.654/74)<sup>51</sup>. Sin embargo, también es posible asumir la hipótesis que sostiene que el creciente conflicto con la derecha peronista y su rama estudiantil, la CNU, fuera decisivo en los términos de su renuncia a principios de ese mismo año. La implementación de la nueva

<sup>50</sup> UNLP-Sala La Plata. Considerandos de la Resolución del Consejo Superior de fecha del 27/12/1954, expte. Rec. 9741/54 indicados en Art. 2 de la Resolución N° 607/73 de la Intervención de la Universidad. Actualmente el busto se encuentra al lado de la puerta de la Dirección del Colegio.

<sup>51</sup> Véase el estudio de Dip, N.(2022). La universidad en disputa: peronistas de izquierda ante la Ley Taiana (1973-1974). En: F.J.M. Talento Cutrin (Comp.). 100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina. Tomo 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CONEAU. pp. 213-231. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5572/pm.5572.pd>

estructura académica durante los primeros meses del año '74 y el comienzo de los cursos de Realidad Nacional como parte de la misma, que venían a suplantar a los exámenes de ingreso que habían sido eliminados en agosto de 1973, además de ocasionar agudas tensiones con ese sector, provocó la renuncia de funcionarios clave del nuevo programa político académico<sup>52</sup>.

### 2.3. 1974. Marzo-octubre de 1974: la gestión de Francisco Camperchioli



53

De todos modos, la denominada ley "Taiana", que se aprobó y comenzó a implementarse desde marzo de 1974, implicaba el fin de las intervenciones y la normalización de las universidades nacionales del país. Consecuentemente, en la Universidad local fue nombrado rector normalizador el médico psiquiatra Francisco Camperchioli, que se auto definía como un verticalista, nacional y popular<sup>54</sup>. Cuando el día 28 de marzo se dio a conocer su designación, decenas de estudiantes y docentes se manifestaron a favor de las autoridades que presidían la UNLP y del programa político académico contemplado en el documento "Bases para la Nueva Universidad". Esto demuestra el clima de descontento que acechaba su asunción al cargo y declaró a la prensa:

"Nadie debe preocuparse. De la Universidad sale un peronista y entra otro peronista. Yo no odio a nadie y no tengo revancha contra nadie. Tengo

<sup>52</sup> En ese entonces, el Dr. en Física y Bioquímica, Obdulio Ferrari, que había sido rector del Colegio entre 1952 y 1953, renunció al cargo que tenía en la UNLP. Por su parte, el sociólogo Horacio Pereyra, entonces Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, renunciaba al dictado del curso de Realidad Nacional. En: "Señálense discrepancias en torno a los cursos que propicia la Universidad", (20 de febrero de 1974), *El Día*, p. 5.

<sup>53</sup> "Renunció ayer el interventor de la Universidad de La Plata", (12 de marzo de 1974), *El Día*, p.5

<sup>54</sup> Nacido en la Capital Federal en 1912, Camperchioli tenía un prolífico currículum académico y profesional de carácter nacional e internacional. Al momento de asumir como rector, se desempeñaba en la Facultad de Ciencias Médicas en las cátedras de Psiquiatría de la UNLP y de Psicología Criminal en la Universidad Católica Argentina. Su doctorado en Medicina lo obtuvo en 1937, en la UBA. En la Universidad de Roma se doctoró como Criminólogo Clínico. Además egresó de la UBA como Médico legista y Médico psiquiatra. Además se desempeñó en la Universidad del Litoral. Tiene una considerable cantidad de producciones escritas y conferencias dictadas en el país y en el mundo. Declarado cesante en 1956, fue reincorporado en 1973 en la UNLP. Véase: "Confirman el nombramiento del Dr. Camperchioli como rector de La Plata" (29 de marzo de 1974), *El Día*, p. 1 y 5.

conocimiento a través del diario *El Día* de una manifestación realizada frente a la Universidad. A esos estudiantes les digo que cuando ellos no habían nacido yo estaba preso por peronista, acusado de quemar templos<sup>55</sup>. Quiero dialogar con todos, porque así nos entenderemos (...) Se habla mucho de la Universidad por y para el pueblo. Yo digo que debemos hacer una Universidad en el pueblo. Y hago mucho énfasis en eso (...) “[Me siento] Totalmente identificado con la doctrina justicialista, con sus 20 verdades, con el general Perón y con la tercera posición”<sup>56</sup>.

Al asumir sus funciones, el otro conflicto se dirimía entre los sectores ligados a la izquierda y los grupos de la derecha peronista, que atravesaba uno de sus momentos más álgidos.

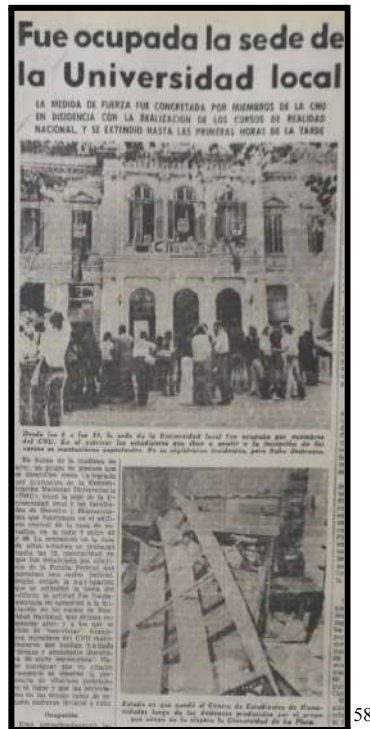


De un lado, la Tendencia temía que se echara por tierra su programa político académico, que todavía estaba en ciernes y, del otro, los sectores vinculados con la CNU, que manifestaban su abierta oposición a los Cursos de Realidad Nacional y que, como dijimos previamente, suplantaron a los cursos de ingreso eliminatorio y constituían la primera etapa de transformación educativa de la UNLP. A mediados de marzo, estos grupos tomaron la Universidad de modo violento y destruyeron valiosa documentación y mobiliario de la Casa de Altos Estudios.

<sup>55</sup> Remite a los acontecimientos del día 16 de junio de 1955.

<sup>56</sup> “Asumieron sus cargos los rectores de dieciséis universidades nacionales” (31 de marzo de 1974), *El Día*, p. 1 y 5.

<sup>57</sup> “Asumió sus funciones el rector de la Universidad”, (1° de abril de 1974), *El Día*, p.5.



Finalmente, la balanza se inclinó hacia los sectores de la izquierda, lo cual despertó la reacción de sus oponentes. El 8 de octubre de 1974 se produjo el asesinato de dos funcionarios y dirigentes gremiales de la UNLP, Rodolfo Achem y Carlos Miguel<sup>59</sup>, a cargo de grupos armados de la Triple A y la CNU, que actuaban con el apoyo del entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, V. Calabró. Este hecho marca para nuestro estudio un segundo clivaje y el inicio de un nuevo capítulo en la Casa de Altos Estudios de la ciudad de La Plata.

<sup>58</sup> “Fue ocupada la sede de la Universidad local”, (19 de marzo de 1974), *El Día*, p. 5.

<sup>59</sup> Rodolfo Francisco Achem (1941-1974), había sido uno de los miembros del grupo fundador de la Juventud Peronista platense y formó parte del gremio de los trabajadores de la UNLP –ATULP desde 1971. Antes de asumir el cargo de Secretario de Supervisión Administrativa, que ocupó entre el 30/5/73 al 7/10/74, se había desempeñado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Carlos Alberto Miguel (1944-1974), médico veterinario, antes de asumir como Director del Departamento Central de Planificación de la UNLP entre el 30/5/73 y el 7/10/74, fue el Secretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los dos funcionarios venían siendo amenazados por la Alianza Anticomunista Argentina (la “Triple A”), según consta en el diario: “Secuestraron y asesinaron a dos funcionarios de la Universidad local”, (9 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y 17



60

Como decíamos, este hecho dramático ocasionó la renuncia masiva, frente a escribano público, de 77 autoridades de la UNLP y el inicio de un ciclo de persecución y asesinatos a miembros de la comunidad educativa ligados a la izquierda y a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo, un nuevo flujo de cesantías amparado en la Ley de Prescindibilidad y el cese de las actividades académicas y administrativas (Barletta, 2018).

La Universidad local quedó en manos de Julio Lyonnet, Secretario de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y uno de los referentes ideológicos que colaboró en la edificación de lo que se conoce como la “Misión Ivanissevich” (Abbattista, 2019)<sup>61</sup>. Todas las dependencias de la UNLP pasaron a estar cerradas y “custodiadas” por personal de la policía, como así también sus alrededores. Frente a los hechos, diversos sectores estudiantiles confluieron en la solicitud de la apertura inmediata de las Facultades y otras dependencias, el funcionamiento sin fuerzas policiales en el interior, la normalización democrática y la reapertura de la Universidad; garantías para la integridad física e investigación de los atentados producidos en la Sede Académica. Además, reclamaban completar las cursadas, estabilidad de docentes y no docentes y libertad de los detenidos<sup>62</sup>.

A partir de entonces, comenzaba el ciclo de lo que en este trabajo denominamos desinstitucionalización del proyecto político académico de la izquierda peronista en el UNLP, y vinieron los días aciagos para la Casa de Altos Estudios de la ciudad, con una fuerte presencia policial en el edificio del Rectorado y en diversas unidades académicas.

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup> Oscar Ivanissevich ocupó dos veces la cartera educativa nacional. Primero, entre marzo de 1949 y mayo de 1950 y entre agosto de 1974 y agosto de 1975.

<sup>62</sup> “La situación en la Universidad local”, (12 de octubre de 1974), *El Día*, p. 5.

### 3. Segunda etapa: la desinstitucionalización y el avance de la derecha peronista (1974-1976)

Finalmente, luego de varios anuncios sobre la alarmante situación en la UNLP<sup>63</sup>, el 21 de noviembre de 1974, Pedro José Arrighi, un nacionalista católico, como él mismo se definía, llegaba desde la ciudad de Mar del Plata para hacerse cargo de la Intervención de la Universidad, apoyado por los sectores más reaccionarios del movimiento peronista, el exgobernador de la Pcia. de Bs As, Victorio Calabró y la rama estudiantil ligada a la CNU de La Plata y de la ciudad costera.

#### 3.1. Noviembre de 1974-agosto de 1975: la gestión de Pedro José Arrighi

La Universidad Nacional de La Plata no es exclusiva respecto de un proceso que, en términos muy generales, podemos denominar como “derechización”. El estudio de casos locales ha permitido construir un mapa más o menos generalizado acerca de la pérdida de control de las agrupaciones de la izquierda peronista en las instituciones universitarias, pero no podemos dejar de inscribir dicha dinámica en un marco general de retroceso de la Tendencia Revolucionaria en puestos clave de gobierno a partir de la muerte de Perón, en julio de 1974 (Tocho, 2020; 2014; Servetto, 2010).

Particularmente, como hemos señalado, a principios de octubre la UNLP se cierra debido al asesinato de dos funcionarios ligados a la izquierda, Carlos Achem y Carlos Miguel. Si bien paulatinamente se fueron abriendo algunas instancias administrativas y académicas, fue recién hacia finales de noviembre que asumió Arrighi, en un contexto de incertidumbre generalizada en las diversas unidades académicas de la UNLP.

---

<sup>63</sup> “Receso Universitario hasta el próximo lunes”, (jueves 10 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y 7. En la nota se lee que Lyonnet se había presentado al rectorado con fuerzas policiales y que la Radio Universidad fue intervenida, quedando en manos de la policía bonaerense.



La gestión del Presbítero Pedro José Arrighi<sup>65</sup> contaba con el apoyo del sector más reaccionario y conservador del peronismo, que articulaba, como señala J. Carnaghi (2016), el poder desplegado por el exgobernador de la Provincia de Buenos Aires, V. Calabró, la Triple A, la Unión de Obreros Metalúrgicos (UOM) y, a nivel universitario, con la fuerza política de la CNU<sup>66</sup>.

Nuestro tercer clivaje comienza a principios de 1975, cuando se hizo notablemente visible el avance de una política que procuró dismantelar el proyecto encarnado en el documento “Bases para la Nueva Universidad” y edificar una Universidad más autoritaria en términos del control y disciplinamiento dirigida a toda la comunidad educativa, principalmente hacia los estudiantes.

Como se abordará en el capítulo cinco, desde la clausura de los centros estudiantiles y la prohibición del proselitismo político dentro de la UNLP, Arrighi, no sólo se apoyó en el controvertido artículo 5to. de la “Ley Taiana”, sino, también, en la reforma del Código Penal de la Nación para castigar cualquier tipo de actividad política dentro de la Casa de Altos Estudios. En la experiencia estudiantil, esta etapa ha sido definitiva. Veremos que algunos militantes debieron abandonar la escolaridad y pasar a la clandestinidad, otros fueron perseguidos, otros recuerdan el

<sup>64</sup> “Asumió ayer sus funciones el interventor en la Universidad”, (22 de noviembre de 1974), *El Día*, p.5

<sup>65</sup> Pedro José Arrighi (1916 - 1986) Se graduó en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA; ocupó varios cargos públicos entre 1944 y 1955. Fue rector interventor de la Universidad Provincial de Mar del Plata entre el 12 de marzo de 1974 y el 23 de abril de 1974, así como interventor de la UNLP entre noviembre de 1974 y agosto de 1975, momento en que se alejó del cargo para asumir como ministro de Educación de la Nación, hasta el 24 de marzo de 1976.

<sup>66</sup> El Sindicato de Obreros y Empleados de la Educación y la Minoridad (SOEME) y la Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata (ATULP) mantenían un abierto enfrentamiento respecto de la gestión y conducción de la UNLP. Véase Godoy Eduardo, *La Historia de ATULP*, Asociación de trabajadores de la Universidad de La Plata, 1995, p. 102.



miedo y los castigos en un clima escolar que, paulatinamente, se iba volviendo más autoritario. Tal es así que, en la memoria, el año 1975 queda ligado a la última dictadura cívico militar, que comienza en el año 1976 pero, que, en la UNLP, algunos de sus rasgos más represivos ya habían comenzado a implementarse tiempo antes, como se demostrará en capítulos subsiguientes.

Por otra parte, no quedó en pie casi ninguna de las propuestas más democratizadoras del proyecto de la “Nueva Universidad”. Fueron anuladas las pautas académicas que más directamente pretendieron atacar el corazón de la universidad elitista, entre ellos el sorteo y el ingreso irrestricto.

El 12 de agosto de 1975, en medio de una profunda crisis inflacionaria, se reestructuró el gabinete del gobierno de Isabel Perón, quien presidía el país en ese entonces. Como anuncia el diario *El Día*<sup>67</sup> en su primera página, en dos meses y medio se habían removido 14 ministros, devaluado tres veces el peso nacional y se enfrentaba el primer paro nacional de 38 hs, datos de un clima de inestabilidad gravitante en todos los planos de la vida social, política y económica. Entre sus nuevos ministros, Pedro José Arrighi, Interventor de la Universidad Nacional de La Plata desde noviembre de 1974, ocuparía la cartera educativa nacional.

### 3.2. Agosto de 1975-marzo de 1976. La gestión de Héctor Eduardo Mercante

Una vez que Arrighi fue convocado por el Ejecutivo para ocupar el área educativa de la Nación y, conforme se avanzó en el proceso de normalización de las universidades, la UNLP fue comandada, hasta el golpe de estado de 1976, por Héctor Eduardo Mercante, profesor y Decano de la Facultad de Ciencias Médicas<sup>68</sup>.

Mercante se ajustó a la política universitaria que había inaugurado su antecesor, cumpliendo así con el artículo 5to de la ley universitaria de 1974, que prohibía el proselitismo político a los fines de defender, paradójicamente, el orden democrático. En esta línea declaraba que estaba en contra de la actividad de depredación y si ello persistía, las autoridades nacionales podrían, incluso, hasta cerrar las casas de estudio.

Teniendo en cuenta las premisas asumidas por la UNLP desde noviembre de 1974, no llama demasiado la atención el concepto de “depredación” que utiliza el exrector para referirse a la

---

<sup>67</sup> “En dos meses y medio fueron removidos 14 ministros y el peso se devaluó tres veces”, (12 de agosto de 1975”, *El Día*, p.1

<sup>68</sup> Héctor Eduardo Mercante asumió como Rector normalizador de la UNLP el 2 de septiembre de 1975. Era médico y se desempeñó como Ministro de Salud Pública y Asistencia social de la provincia de Bs. As. entre febrero y septiembre de 1947. Fue ministro de gobierno bonaerense desde septiembre de 1947 a junio de 1952. Además ocupó cargos como Director de Higiene Bonaerense, jefe del servicio de pediatría del Hospital Italiano, Director de Casa Cuna e Instituto de Puericultura y Director del Instituto General San Martín. Interventor de la dirección General de Menores. En la faz docente se desempeñó en el campo de la pediatría. Se doctoró en 1934 en la UBA.

actividad política. Tampoco sus declaraciones relativas a lo que, para él, significaba “normalizar” la Universidad, donde podemos leer claras alusiones a las restricciones, prohibiciones y sanciones que podrían establecerse en caso de continuar con diversas expresiones político partidarias, así como una retórica abstracta y moralista, propia del lenguaje de la época (Franco, 2012)<sup>69</sup>:

1° “Normalizar significa sobre todo orden y respeto ante la ley.

2° Voluntad de diálogo no significa subversión ni tolerancia frente a la violencia física o moral, ni autorización para la depredación del patrimonio del Estado, costado por el dinero del pueblo.

La declaración de Mercante contiene tres artículos más con el mismo tono que los anteriores, a través de los cuales sugiere de manera enfática que cualquier acción colectiva (este documento está dirigido a estudiantes pero también a docentes y no docentes) implicaría el cierre inmediato de la unidad académica. Aun así, convocaba a seguir edificando la “universidad del pueblo” pero con explícitas limitaciones a las expresiones y movilizaciones políticas, gremiales o partidarias.

En suma, desde noviembre de 1974 podemos visualizar de manera prístina la falacia que supone restringir los períodos autoritarios a gobiernos dictatoriales. En nombre del “pueblo” y de la democracia se restringieron canales sustantivos de participación popular, estrategia que incluyó, también, la persecución violenta a distintos individuos y grupos de la sociedad. El estado de excepción, es decir, ese entramado complejo de prácticas legales e ilegales, comenzó en los años previos a la coyuntura gobernada por las fuerzas del Estado Terrorista.

Con el Golpe de Estado de 1976, las universidades fueron intervenidas por delegados militares y, el 26 de marzo, asumió la conducción de la UNLP el capitán de navío Eduardo Luis Saccone. Sin embargo, para el mes de agosto, se nombraron algunos Rectores civiles, entre ellos, Guillermo Gallo para la Universidad local, cuya complicidad con el régimen resultará innegable para la historia trágica de la comunidad universitaria platense en el transcurso de la última dictadura cívico militar (Rodríguez, 2014).

#### 4. Los Rectores del Colegio Nacional en el ciclo 1973-1976

Tal como señala Laura Rodríguez (2014), entre 1973 y 1976 la UNLP se caracterizó por una gran inestabilidad institucional. Así como las autoridades se renovaron con una inusitada rapidez, en el Colegio se vivió la misma situación. Con lo cual, el cambio en la gestión del Colegio en este

---

<sup>69</sup> “Fijó las pautas de su accionar el titular de la UNLP”, (4 de septiembre de 1975), *El Día*, p.5.

ciclo histórico se comprende en la trama de esa disputa por los sentidos y el trazado de fronteras de las luchas por el control de la política dentro de la Universidad local. Así, consideramos que una mirada articulada y “en paralelo” de los cambios de autoridad y, consecuentemente, de proyectos de la Universidad y del Colegio, facilita una comprensión más global y compleja del juego de las imbricaciones entre ambas instituciones y, al mismo tiempo, permite descubrir las tensiones y las contradicciones entre intereses que no siempre corrieron por los mismos carriles.

Por este motivo, resulta conveniente afirmar que el recambio del cuerpo directivo obedece, también, a las diversas pugnas que se dirimen entre los diferentes actores de la comunidad educativa del Colegio, como se analizará en el capítulo siguiente.

Tal como pudimos observar en sus legajos, los tres rectores y algunos vicerrectores a cargo de Rectoría que se suceden entre 1973 y 1976 tienen algo en común: habían sido declarados cesantes después del Golpe de Estado de 1955 por la autodenominada “Revolución libertadora”<sup>70</sup>.

Esto nos permite aventurar la hipótesis que sostiene que el nombramiento de estas figuras como parte del cuerpo directivo contiene algo de reparación histórica. Ellos fueron: Adolfo Héctor Pallaro<sup>71</sup> (25 de junio de 1973 y 26 junio de 1974), Raúl Tierno<sup>72</sup> (24 de junio y 8 de octubre de 1974) y Juan Carlos Bruni<sup>73</sup> (2 de febrero de 1975 y 25 de marzo de 1976)<sup>74</sup>.

Adolfo Pallaro desembarcó en un momento realmente álgido para el Colegio. Como se analizará en el capítulo tres, los estudiantes habían tomado el establecimiento educativo en rechazo a la confirmación del Rector anterior, Alfredo Angel Carasatorre<sup>75</sup>, por parte de su amigo personal,

---

<sup>70</sup> Para la UNLP, Nayla Pis Diez (2016) señala que entre octubre de 1955 y mayo de 1956 se produjo el proceso de cesantías, renunciadas y designaciones, registrando un total de 270 cesanteados o separados de sus cargos a la vez que 180 de esos casos fueron reincorporados de manera interina en el transcurso de esos meses. Según Laura Rodríguez (2018) uno de los documentos de la época más relevantes de la UNLP es la “Reseña de la labor cumplida”, una Memoria del año 1957 que debió presentarse al Ministerio de Educación y Justicia, a través del cual la autora identifica algunos casos particulares de cesantía, entre ellos, dos relacionados con el Colegio Nacional.

<sup>71</sup> Adolfo Héctor Pallaro (1915-1998) Ingresó al Colegio Nacional como profesor de Física el 1° de octubre del año 1946 hasta el 16 de marzo de 1956, año en que fuera dejado cesante por la “Revolución Libertadora” (Res. 259/56). El 27 de junio de 1974 fue designado vicerrector del turno mañana con funciones de Dirección del Colegio (Res 434/73).

<sup>72</sup> Raúl Tierno (1913) Se graduó como abogado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) Desde 1947 se desempeñó en diversas funciones en la justicia y en la docencia. Fue rector del Colegio Nacional entre el 24 de junio (Res. 457 Expediente 100 6403/74) al 8 de octubre de 1974. Previamente fue celador entre los años 1934-1941 y profesor entre 1953 y 1955. Fue declarado cesante “por razones políticas” en 1955. Dictaba la asignatura Nociones de Derecho e Instrucción Cívica. Durante la dictadura, fue exonerado de la Justicia y en la democracia fue Fiscal de Cámara. Su hijo, Patricio Blas Tierno, fue asesinado en la masacre de Margarita Belén el 13 de diciembre de 1976. Información disponible: <http://www.robertobaschetti.com/biografia/t/49.html>

<sup>73</sup> Juan Carlos Bruni (1918) Abogado y Prof. de Enseñanza Secundaria Media y Normal en Historia y Educación Cívica, fue Juez en lo Penal de la Pcia de Bs As. Cesanteado por la Libertadora por “razones políticas”, es reincorporado en febrero de 1975 como Delegado Interventor por Res N°97/75. En septiembre de ese mismo año fue designado Rector. Tal como obra en su legajo, un día después del Golpe, el 25 de marzo de 1976, se dieron por terminadas sus funciones en la conducción de la escuela.

<sup>74</sup> Rubén Eloy Latorre también estuvo a cargo del Colegio en un momento crucial en el que se terminaba de definir la designación de autoridades en 1974.

<sup>75</sup> Carasatorre Alfredo Ángel (1924-2001). Fue regente de Estudios de la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería María Cruz y Manuel Inchausti entre el 10 de marzo de 1956 y 28 de febrero de 1963. Profesor del Colegio desde el año 1962 en las áreas de Filosofía y Psicología. Vicerrector entre el 7 de mayo de 1963 y el 13 de agosto de 1964 y Rector

el Delegado Interventor, R. Agoglia. La continuidad de un rector que provenía del gobierno de la dictadura de Onganía resultaba insostenible, no sólo para los estudiantes, sino, también, para algunos miembros del claustro de profesores y de los trabajadores no docentes vinculados al proyecto de la “Nueva Universidad”.

Una vez que Pallaro asumió como vicerrector del turno mañana, a cargo de la rectoría del Colegio, designó a un entonces joven profesor de Psicología, Norberto Emir Scasso<sup>76</sup> en el turno de la noche. Este docente, identificado por algunos/as exestudiantes y algunos/as profesores como “un tipo de izquierda”, fue el responsable de haber generado inéditos y potentes proyectos educativos que, en consonancia con las apuestas de la conducción peronista de la UNLP, buscaba renovar los marcos tradicionales de la enseñanza, tal como se estudiará en el capítulo cuatro.

Quien ocupó el cargo de vicerrector del turno de la tarde fue un prestigioso artista plástico, el Prof. de Dibujo Ricardo Julio Porto, nacido en nuestra ciudad en el año 1920, reconocido por su formación y por sus obras, tanto a nivel nacional como a nivel internacional<sup>77</sup>. Su renuncia al cargo llegó los primeros días del mes de marzo del año 1974, a raíz de las profundas desavenencias que supo mantener con Pallaro frente a la gestión de asuntos claves del Colegio. Como señalaremos en el próximo capítulo, en ese momento se atravesaban profundos conflictos entre los miembros de la comunidad educativa del establecimiento y la UNLP.

Como resultado del período de normalización que sobrevino desde marzo de 1974, también se renovó el cuerpo directivo del Colegio. Lo llamativo es que, el nuevo Delegado Normalizador, Francisco Camperchioli, en un clima donde las tensiones entre la derecha y la izquierda peronista atravesaban un momento intenso, nombró a representantes que se vinculaban claramente con el ala más radicalizada del movimiento.

Como se analizará posteriormente, en medio de una situación profundamente conflictiva entre los docentes del Colegio y las máximas autoridades de la UNLP, Camperchioli nombró por decreto en el cargo de Rector del Colegio al abogado Raúl Tierno, un destacado miembro de la familia judicial de la ciudad de la ciudad.

---

entre noviembre de 1967 y 1973. Como Profesor del Colegio Nacional en 1962 dictó la asignatura Cultura Filosófica. A partir del año 1966 dictó, además, la asignatura Psicología. La nota de renuncia al cargo de Rector del CNLP obra en expediente (100 3961/73). Se limita su cargo de Rector el 31/12/1973 (Expediente 100 5418/74) Se lo designa Asesor de la Intervención para la Coordinación de la Enseñanza secundaria y primaria de la Universidad (Expediente 100 5418/74) La renuncia a las horas como profesor de Psicología fue aceptada el 3 de junio de 1976.

<sup>76</sup> Porto, Ricardo Julio (1920-1999). Profesor de Dibujo y eximio artista plástico. Fue vicerrector del Colegio en el período 27/06/73 al 28/03/74.

<sup>77</sup> Scasso, Norberto (1937). Dictaba clases de Psicología. Fue vicerrector del turno de la noche entre 27/06/1973 y el 28/03/1974.

En el turno de la tarde, Raúl Tierno nombró como vicerrectora a la escribana María Adela Chiappe<sup>78</sup> y, al abogado Jorge Alberto Quitegui<sup>79</sup>, entonces representante de la Juventud Peronista platense, como vicerrector del turno de la mañana. Por último, un joven profesor de Historia, Jorge Levoratti<sup>80</sup>, fue designado en el turno de la noche. Esta gestión del cuerpo directivo duró apenas tres meses, entre el 1° de julio y el 8 de octubre de 1974.

En 1975, cuando la UNLP reabrió sus puertas y ya ocupaba el cargo de Rector Interventor de la UNLP Pedro José Arrighi, se produjo lo que hemos denominado el “giro autoritario” y sobre el cual nos explayaremos en el quinto capítulo.

El Colegio pasó a ser conducido por los sectores más reaccionarios del peronismo, dispuestos a acompañar el desmantelamiento de la propuesta político académica de la Tendencia y a ejercer una violencia inusitada a través de un grupo de agentes ligados a la CNU y de un disciplinamiento omnipresente, implementado a través de un cuerpo reglamentario cada vez más represivo.

A partir de entonces, Juan Antonio Stomo<sup>81</sup>, José María Minellono y Miguel Ángel “el Cacique” Maldonado<sup>82</sup>, los vicerrectores del turno mañana, tarde y noche respectivamente, acompañaron la dirección del Rector Juan Carlos Bruni hasta marzo de 1976.

A partir de estos nombramientos, que demuestran la conformación del cuerpo directivo del Colegio en diferentes períodos, podemos notar el peso de las decisiones de las fuerzas políticas en la UNLP, que se inscriben en una trama histórica compleja, cargada de agudos conflictos y tensas contradicciones entre lo que puede denominarse, aún a riesgo de su esquematismo, la derecha y la izquierda peronista.

---

<sup>78</sup> Detenida desaparecida junto con su hija en la ciudad de Mar del Plata.

<sup>79</sup> Jorge Alberto Quitegui (1942-1987), Abogado laborista. Falleció en un accidente de tránsito en 1987, en Florencio Varela, cuando formaba parte de la administración de Carlos Alderete, Ministro de Trabajo del ex Presidente Raúl Alfonsín.

<sup>80</sup> Levoratti Jorge (1948), Profesor de Historia, miembro fundador de la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN), agrupación peronista que surge a mediados de los años sesenta y que en 1973 lidera el proyecto Bases para la Nueva Universidad.

<sup>81</sup> Stomo Juan Antonio (1923) Prof. de Filosofía. En 1956 se lo declara cesante en 4 hs de Cultura Filosófica y reingresa en 1973 ad honorem. En 1974 se le adjudica el cargo rentado en 4hs. de Filosofía. Previamente, se desempeñó como Celador en 1948. Fue vicerrector del Colegio entre el 1/03/75 hasta su renuncia el 18/02/77 por Res N°232/75. Según el estudio de Silvia Mendoca (2011) en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP, durante la dictadura, 1977/78 como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra “Política Educacional y Educación Comparada” y como asistente en el Departamento de Ciencias de la Educación, en marzo del año 1979 asume en el cargo interino de la cátedra de Historia, política y Legislación de la Educación hasta que en el año 1984 es limitado en sus funciones debido a las denuncias presentadas por los alumnos al Decano Normalizador.

<sup>82</sup> Maldonado Miguel Ángel (1941) Médico de la Policía Bonaerense. En marzo de 1975 se lo designó como vicerrector del Colegio Nacional y en el Liceo V. Mercante como “asesor médico” y, más tarde, como rector. Con la recuperación de la democracia, fue precandidato a Intendente por el partido Justicialista. Véase las investigaciones de Daniel Cecchini y Alberto Elizalde Leal en *Miradas al Sur* (2011-2015) que derivaron en el libro de Daniel Cecchini: *La CNU. El terrorismo de Estado antes del Golpe*, Miradas al Sur, 2013.

Como mencionamos en la Introducción, sabemos que reducir el análisis a este enfrentamiento intrapartidario del peronismo puede ocultar una comprensión más compleja, pero para el caso que se estudia en esta tesis sirve para achicar el foco y visualizar a nivel micro una dinámica que, de otro modo, quedaría soslayada por esquemas interpretativos más generales e, incluso, más tradicionales de una historia institucional. Con esto queremos apuntar que no se trata solo de una seguidilla de personas que asumieron sus funciones de manera natural, sino como resultado de los vaivenes de la política, donde cada uno de esos nombres fue, sin duda, propuesto, impugnado, consensado, por las diferentes fuerzas que estaban en juego y quienes tenían el poder, según el momento, de imponer sus propias reglas e intereses.

Hemos señalado que un aspecto fundamental que reúne al cuerpo directivo del Colegio entre 1973 y 1976 es que habían sido declarados cesantes por “La Libertadora”, con lo cual, su designación puede entenderse como una señal de reparación histórica. En general, habían sido estudiantes y profesores del Colegio en la década de 1930 y 1940 y la mayoría, excepto Levoratti que promediaba los veinte, tenía entre cincuenta y sesenta años de edad cuando asumieron sus funciones en el cuerpo directivo.

En síntesis, menos como telón de fondo de una escenografía, este derrotero y sus clivajes tornan inteligible la lectura histórica de la dinámica institucional y permite situar los testimonios escritos y orales en una trama de sentidos en disputa, así como contribuye con una hermenéutica situada que, en las páginas siguientes, iluminará en estos clivajes lo dicho y lo no dicho del cuerpo escriturario del Colegio y sus testigos.

# Capítulo 3

Resistencias, tensiones y disputas en los comienzos del programa político académico en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”

## 1. Introducción

Este capítulo procura dar cuenta de las tensiones, resistencias y conflictos que trajo aparejado el inicio del proceso de institucionalización del programa político académico que llevó adelante la izquierda peronista en la UNLP, haciendo foco en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”. Como se analizará a continuación, antes de 1973, la Universidad local y el Colegio ya se encontraban en un estado de movilización, tal cual sucedía en la mayor parte de las instituciones del país.

En las páginas que siguen nos ocuparemos de dar cuenta de las diferentes “entradas” a la politización de los/as jóvenes y desarrollar una narrativa de las disputas entre los diversos grupos que pugnaban por defender sus intereses cuando, en mayo de 1973, llegan a la conducción de la UNLP los grupos afines a la Tendencia.

Por este motivo tenemos en cuenta diferentes escalas a los fines de tratar de comprender cómo se desplegaron las tensiones, los conflictos y las resistencias en un ciclo que se extiende desde finales de la década de 1960 hasta octubre de 1974. A partir de este análisis combinado, resulta posible reconocer que el proceso de institucionalización del programa político académico de la izquierda peronista estuvo atravesado por la demanda de distintos sujetos tales como las autoridades de la UNLP, las del Colegio Nacional, las del cuerpo estudiantil y la de los/as docentes, entre otros.

Por ello nos preguntamos: ¿cómo era el clima que se vivía en el Colegio antes de 1973?, ¿qué ocurrió en este establecimiento educativo una vez que asumieron las nuevas autoridades a nivel nacional y en la sede de la Universidad local?, ¿cómo se posicionaron los diferentes sectores de la comunidad educativa del Colegio frente a la coyuntura de cambios político académicos?, ¿qué tensiones atravesaban a estos sectores? y ¿de qué modo el conflicto entre las autoridades de la UNLP y el Colegio se plasmó en la dinámica cotidiana de la gestión del gobierno de la institución escolar?. Por otra parte, ¿qué rol asumieron los y las jóvenes en el proceso de politización de las prácticas escolares? y ¿qué otros/as sujetos sociales jugaron papeles decisivos en este proceso? Por último, ¿qué tipo de valoraciones y sentidos le adjudican los hombres y las mujeres entrevistados al conjunto de estas experiencias?

Este capítulo se divide en tres partes. La primera, presenta un panorama sobre la politización estudiantil y el acercamiento de algunos/as jóvenes a la militancia política hacia finales de la década de 1960 y principios de 1970. La segunda parte de este capítulo está dedicada al análisis de la conducción que se extiende entre el Rector Alfredo Ángel Carasatorre (1967-1973) y Adolfo Pallaro (1973-1974). La tercera sección abarca el comienzo y el final de la gestión de Raúl Tierno hasta el cierre de la UNLP. Por último, presentamos una conclusión preliminar.

## Primera parte

### 2. “Entradas”: la politización de los/as estudiantes del Colegio Nacional

Desde el 11 de marzo de 1973, la asunción del expresidente Héctor Cámpora, programada para el mes de mayo<sup>83</sup>, estuvo signada por un elevado estado de manifestaciones colectivas, en las que, además de contar con estudiantes universitarios, también participaron jóvenes del nivel secundario. Este estado de movilización estudiantil y su profundización se remonta hasta la década anterior (Bonavena, 2012; Manzano, 2011).

Para Califa y Millán (2021) es posible reconocer, en la UNLP, un ciclo peculiar de conflictividad platense desde 1966 hasta 1976 en el que, al analizar una serie de acciones, hechos y enfrentamientos sociales, reconocen momentos de intensificación de las luchas estudiantiles, momentos de caída abrupta y otros de descenso escalonado. Sin embargo, como se observará más adelante, estas luchas a nivel macro no siempre espejaron, necesariamente, la dinámica de los/es alumnos/as del nivel secundario.

En función de las clasificaciones que realizan Califa y Millán, sin haber realizado un examen cuantitativo como el que realizan los autores, notamos que los/as estudiantes del CNLP también desplegaron un conjunto de acciones que pueden identificarse como: tomas<sup>84</sup>, asambleas, marchas, declaraciones públicas y enfrentamientos con la policía, a lo que sumamos otros reclamos específicos como la movilización en contra de la propuesta de la reforma educativa del nivel medio,

---

<sup>83</sup> Afines a la izquierda peronista, asumieron la gobernación provincial y la intendencia de la ciudad de La Plata Oscar Bidegain y Rubén Cartier respectivamente. Rubén Cartier había sido profesor del Colegio Nacional. En nombre del socialismo nacional diseñó un plan de gobierno organizado a partir de la cogestión con Unidades Barriales. Las UB serían las encargadas de impulsar la política y la vida comunal y atenderían los problemas locales. Defensor de Isabel Perón en los momentos más críticos de su gobierno, fue asesinado el 14 de julio de 1975 por la CNU y las Triple A. Véase: *El Día*, Asumió sus funciones el nuevo intendente municipal platense, 26 de mayo de 1973, p. 3 y Cecchini, Daniel, “Lluvia de balas para un intendente que iba a reunirse con Menem para salvar el gobierno de Isabel perón” en <https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2018/07/13/lluvia-de-balas-para-un-intendente-que-iba-a-reunirse-con-menem-para-salvar-el-gobierno-de-isabel-peron/>

<sup>84</sup> En este trabajo consideramos “las tomas” tal como las entiende Núñez, P. (2011), en tanto acumulación de luchas que va construyendo su propia genealogía, que incluye diversos tipos de demandas que van desde el pedido de remoción de autoridades hasta reclamos por el cambio curricular y la vestimenta, entre otras.



contra las autoridades del CNLP, y la marcha que se hizo para que la policía liberase a la estudiante del Bachillerato de Bellas Artes, Marcela Maillman, en 1971, como se analizará más adelante. Por otra parte, el mismo estudio indica un descenso escalonado de las movilizaciones de estudiantes universitarios platenses hacia los años 1972, 1973, 1974 y 1975 (véase Gráfico 1 de la página 5 del artículo mencionado) cuando, como demostraremos más adelante, dentro del CNLP la organización, las acciones de protesta y el enfrentamiento con las autoridades de la UNLP y del Colegio fueron *in crescendo*. Puesto en perspectiva panorámica, el movimiento estudiantil secundario lograría su máximo desarrollo durante el gobierno camporista y continuaría después con el inicio de la “Misión Ivanissevich”, en septiembre de 1974 (Bonavena, 2010; 2012). Para el caso de nuestra ciudad, la movilización por el boleto escolar en septiembre de 1975 marca otro punto de condensación de las luchas de estudiantes secundarios, aún en un contexto de retirada de la militancia debido a la persecución que la CNU ya ejercía sobre los militantes de las agrupaciones de izquierda peronista y no peronista.

En función de estos acoples y desfases entre un movimiento estudiantil de carácter universitario y otro secundario, coincidimos con Laura Luciani (2022) quien señala que los estudios respecto de éste último no han recibido tanta atención como el primero e, incluso, se han vuelto subsidiarios de una historia más general que invisibiliza demandas y acciones propias. Para el caso que analizamos en esta tesis, como en otros colegios secundarios del país, las manifestaciones en la lucha conocida como “la laica y libre” o en las movilizaciones relacionadas con el regreso de Perón, los/as adolescentes de la escuelas medias del país tuvieron un gran protagonismo<sup>85</sup>. Por este motivo, señala la autora, que para 1973, existían prácticas de acción y movilización que operaron “como mojones sobre los cuales asentarse, momentos de acumulación en las estrategias de lucha y organización que se recuperaron en un nuevo escenario”, aunque resulta insoslayable el nuevo cariz que adquirieron a partir de ese año por su masividad y expansión.

En síntesis, para cuando asumen las nuevas autoridades ligadas a la izquierda peronista en la UNLP, contamos con una población estudiantil, al menos un sector para nada despreciable, movilizado y politizado. En el apartado siguiente, sin pretender exhaustividad, daremos cuenta de algunas “entradas” para comprender un proceso de politización y acercamiento a la militancia. Estas entradas, como las hemos llamado, remiten a algunos acontecimientos históricos fundantes como así también a la peculiar ubicación geográfica del Colegio, situado en el corazón de las llamadas

---

<sup>85</sup> Excede los límites de este trabajo pero los estudiantes del Colegio Nacional envían una carta a los estudiantes secundarios de Córdoba en el momento de las luchas por la Reforma Universitaria de 1918. Documento encontrado en la sala histórica del CNLP.

“Facultades del Bosque”<sup>86</sup> y frente al Comedor Universitario, creado en 1936, donde hoy funciona la Facultad de Odontología. A este espacio concurrían decenas de miles de jóvenes y operaba como un centro de acalorados debates y discusiones políticas. Como se observará a continuación, esta proximidad con puntos neurálgicos de la lucha estudiantil incidió en la vida cotidiana escolar y las experiencias estudiantiles de los/as alumnos/as del Colegio.

## 2.1. Primera entrada: La brecha generacional. El acercamiento al peronismo

Como señalan las investigaciones del pasado reciente, en el transcurso de la “Revolución Argentina” (1966-1973) se abrió un proceso de cuestionamiento generalizado que se manifestó en diversos ámbitos de la sociedad. Según Mora González Canosa, amplios sectores de la clase trabajadora, del campo cultural, la Iglesia y el movimiento estudiantil protagonizaron un intenso proceso de activación social y politización. En este contexto, “diversas agrupaciones y partidos de izquierda comenzaron a replantearse la caracterización del peronismo dada su persistencia como identidad política de la mayoría de la clase obrera” (González Canosa, 2021: 21).

A propósito, como señala Alejandro Grimson, la larga Revolución Libertadora que va de 1955 a 1973 no sólo proscribió este movimiento político sino que hizo peronista a una generación de clases medias. Dice el autor: “Significó una ruptura entre generaciones, muy propio de la época”. (2019: 140). Estas reflexiones enmarcan los sentidos del siguiente testimonio de quien fuera profesor de Historia en el Colegio y exalumno del mismo, egresado en 1973:

Muchos de los hijos de la clase media antiperonista se hicieron peronistas. Obedece en gran medida a la falta de legitimidad. Que lo prohibido es muy seductor. El enfrentamiento generacional. (...) Una manera de revelarse ante los viejos era hacerse peronistas (...) Fijate en ese aspecto, y me parece muy importante para entender los '70. Para la generación mía, la palabra democracia era casi una palabra cínica en los oídos de los jóvenes argentinos. ¿De qué democracia me hablas? Si crecí con Onganía y cuando no crecí con Onganía estaba Illia que sería un buen tipo, pero el actor político fundamental, que era el peronismo, estaba proscripto y su líder en España<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> La zona del Paseo del Bosque es el principal parque urbano de la ciudad de La Plata y se despliega entre las calles 50 y 60 y 115 a 122. Es un parque recreativo regional de 60 has. ubicado estratégicamente en la convergencia de los tres distritos municipales de la región: La Plata, Berisso y Ensenada. Se inauguró hacia fines del siglo XIX, incluso antes que la ciudad misma y los terrenos que lo conforman pertenecían a la estancia de Martín Iraola. Aquí se sitúan principalmente las carreras relacionadas con las Ciencias Exactas, Agronomía, Museo y Arquitectura, entre otras. El otro gran polo que reúne las Facultades de la UNLP es el centro de la ciudad.

<sup>87</sup> Adaptación de una entrevista realizada por la autora en La Plata, en 2010.

El testimonio anterior es sustantivo porque pone de relieve el problema de la crisis de legitimidad política argentina a partir de 1955 y los sentidos de la “semidemocracia”, esto es, democracias restringidas signadas por la alternancia de gobiernos constitucionales débiles y fuerzas militares cada vez con mayor consenso de la sociedad civil para presionar y hacerse con el poder (Cavarozzi, 1987). Otro testimonio de un exestudiante también relacionaba su escolaridad con la inestabilidad institucional y recordaba que, entre 1970 y 1974, Argentina tuvo siete presidentes:

[Cursamos] Entre el '70 y el '74. Siete presidentes. Ingresamos con Onganía y finalizamos con Isabel<sup>88</sup>. [Un amigo nos decía que] “fuimos la única promoción que cada año que cursamos tuvimos un presidente diferente. Yo no tenía ese registro<sup>89</sup>”.

De este modo, a través de las voces, podemos vislumbrar cómo se fue tejiendo la experiencia estudiantil con la coyuntura política previa al '73, ya que, como hemos podido apreciar en los testimonios anteriores, ha sido desde esta experiencia que, en el presente, reelaboran su tránsito por la escuela. Así, es posible advertir que el contexto político opera como escenario pero, también, como tamiz a través del cual resulta posible comprender el sentido de las acciones y las elecciones posibles de los sujetos sociales (Revel, 2005).

Un dato insoslayable para comprender el acercamiento a la militancia de los/as estudiantes que cursaban en el Colegio Nacional, además de la reacción a la dictadura de la “Revolución Argentina”, la inestabilidad y debilidad de la democracia y el acercamiento de grupos de jóvenes al peronismo, pero también a otras agrupaciones de la “nueva izquierda” (Torti, 2021; 2014), fue la pertenencia a un sistema mayor, la Universidad, y su ubicación geográfica. En esta posición, que a su vez ofrece a los/las protagonistas una perspectiva, nos detenemos porque ha sido definitoria en la reconstrucción de las experiencias estudiantiles, el ingreso a diversas prácticas de participación política y una marca de identidad y diferenciación respecto a la de otros/as colegios de la ciudad.

## 2.2. Segunda entrada: memorias urbanas. Las Facultades del Bosque y el Comedor Universitario

Como escribe J. Trilla, “los alrededores” de la escuela constituyen un ámbito físico pero de dimensiones, límites y significaciones variables y en último término inevitablemente subjetivos. A propósito, dice el autor que, en estos estos espacios, los escolares pueden desplegar la autonomía así como la transgresión, en tanto lugares de intercambio, de sociabilidad, de experiencia directa, de la aventura así como de la travesura. Habitar estos lugares linderos permite a los estudiantes

---

<sup>88</sup> Se refiere a María Estela Martínez de Perón, “Isabelita”, que gobernó el país luego del gobierno de Perón hasta el golpe de Estado de 1976.

<sup>89</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 3 de junio de 2018.

“relacionarse directamente, sin mediadores, con todo lo que, real y simbólicamente contiene el entorno: modelos y contramodelos de ciudadanía” (2004: 310). En este aspecto, podemos pensar la implicancia del contacto que los/las jóvenes tenían con el mundo universitario que rodea al Colegio Nacional en la configuración de su experiencia estudiantil.



Como se podrá apreciar en los testimonios y visualizamos en el mapa, la vida cotidiana de los/as estudiantes del Colegio transcurría en un corredor que se extiende desde la avenida 60 hasta la calle 46, por la avenida 1; es decir, desde un punto donde se encuentra el Regimiento de Caballería hasta el establecimiento educativo y sus zonas aledañas. Un corredor donde paradójicamente los/as estudiantes vivían una experiencia de libertad y represión. Allí, entre esos márgenes, experimentaron el pasaje de la niñez a la adolescencia, de la hétero a la autonomía y la integración al mundo adulto, como señala Trilla; también el acercamiento a la política y las luchas estudiantiles y muy tempranamente estuvieron en contacto con la violencia desplegada por la policía.

Esta peculiar sociabilidad estudiantil transcurría en la proximidad con otras Facultades y el Comedor Universitario (actual Facultad de Odontología). No se trataba de una cercanía sólo en términos de una espacialidad compartida (la zona del bosque) sino de una experiencia política. Tal como pudimos recuperar del testimonio del hombre que egresó en 1974 y mencionó el tema de los siete presidentes:

---

<sup>90</sup> Diseño: DCV María Adela Cañás.

Hay que ponerse en contexto, era una época convulsionada; entonces el Colegio recibía todos los reflejos de la vida universitaria, porque los docentes pertenecían a la Universidad, porque había un vínculo grande entre los alumnos y los egresados que iban a la Universidad, porque estaba enfrente del Comedor Universitario, y había una concentración masiva, todos los días eran colas de miles de estudiantes que iban al comedor y hacían colas de cuatro, cinco cuadras, que es donde ahora está la Facultad de Odontología. Entonces esa zona (...) nosotros vivíamos el reflejo de todo eso, entonces cuando había disturbios ahí, repercutía en el Colegio<sup>91</sup>.

Coincidentemente, una mujer, que ingresó al CNLP en 1971 y egresó en 1975 evocó imágenes vinculadas al Comedor Universitario, su experiencia estudiantil y las acciones de la policía, todo en una misma escena dramática: la Universidad, la calle y la violencia, y la mirada adulta hacia una niña con su “canastita”, su inocencia, su infancia, cuatro décadas después.

Había una pertenencia a la Universidad. Inevitablemente, al estar en un lugar geográfico, físico, donde estaba el Comedor Universitario (...) Yo estaba en primer año, íbamos a las clases de Educación Física, que tenía a las dos de la tarde, yo venía caminando por calle 1, con mi canastita, que se usaba la canasta, y había una corrida en el Comedor Universitario y de las Facultades. Te ligabas corridas. Me he refugiado en alguna casa, porque me apuntaron con gas lacrimógeno y tuve que salir corriendo. Una persona abrió una puerta (...) Yo iba caminando por calle 1, por 44 a 49. O gente salir corriendo del Comedor Universitario y trepar hacia el Colegio, hacia el patio y estar en el recreo y que a una alumna le rozaran y le quemaran el hombro con gas. Era muy difícil no estar al tanto de lo que ocurría. Imposible<sup>92</sup>.

El Comedor Universitario de la UNLP operaba, en aquel entonces, como un punto central de encuentro de miles de estudiantes, militantes y agrupaciones políticas. A propósito, Jorge Alessandro señala que en aquellos tiempos era una especie de “gran transparente” donde podían verse reflejados los acontecimientos que formaban parte del bagaje de episodios cotidianos de la UNLP. Como señala el autor, “en ese espacio se llevaban adelante múltiples interacciones y prácticas socioculturales capaces de producir diversos mecanismos de socialización” (2011: 8). Aquí radica, sugiere Alessandro, el motivo por el cual resulta posible comprender por qué el Decano Normalizador de la UNLP de la dictadura, Guillermo Gallo, lo consideraba, hacia el año 1978, “la colina táctica del enemigo”<sup>93</sup>. Un entonces dirigente estudiantil de la UES decía:

---

<sup>91</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 3 de junio de 2018.

<sup>92</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 6 de diciembre de 2017.

<sup>93</sup> Se reconoce el origen del Comedor Universitario en el año 1936, pero fue clausurado y reabierto en diferentes momentos, signados por las coyunturas políticas. Véase el trabajo de Godoy, E. sobre el gremio de ATULP.

En el '71 nosotros empezamos [a militar], después del “Cordobazo” llega un auge al Colegio. Viste que físicamente el Colegio está al lado de lo que era el Comedor Universitario y rodeado de todo el campus universitario: Ingeniería, Arquitectura, entonces cada quilombo que había, cada asamblea que largaban en el Comedor Universitario, venía la policía montada...venía de calle 60, los corría por 1 y pasaba por la puerta del Colegio. Entonces, nosotros estábamos dando clase, en primero, segundo, tercer año y veíamos cómo reprimían a los estudiantes universitarios. Entonces, desde chicos, en plena dictadura, había profesores que nos decían, imaginate, '68, '69, nos decían en plena dictadura “eso es que están reprimiendo a los estudiantes”. Algunos nos explicaban un poco más. Para nosotros, la cuestión militante y la cuestión crítica era nuestra situación cotidiana. No pasaba en otra parte. Pasaba en la puerta del Colegio. En el '71 comienzan tímidamente algunas asambleas, algunos estudiantes que buscan refugio en el Colegio (...).

El mismo hombre que explicaba la crisis generacional y su acercamiento al peronismo recuerda:

Se vivía mucho por la ubicación geográfica del Colegio. Había manifestaciones por todo el barrio. Era un barrio de pensiones, era un barrio estudiantil y eso contagia (...) (Al Colegio Nacional) Entré en el '68, en la época de Onganía. El primer hecho se da cuando yo estaba en segundo año que fue “el Cordobazo”. Inmediatamente ahí tengo la primera percepción (...) Fue como un chispazo. Empezó a generarse cierta cosa, por la proximidad del Comedor Universitario. Eso se transformó en un ámbito, en un núcleo de discusión política importantísimo. Eran muchos los jóvenes que circulaban<sup>94</sup>.

El hecho de estar en contacto con estudiantes universitarios, cercanos a espacios donde se desplegaba la lucha estudiantil, en un sitio habitado por jóvenes que vivían en la ciudad o provenían de otras localidades y provincias del país, que desde muy temprano vivenciaron la violencia, que las reuniones de algunas agrupaciones del CNLP se hacían en el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ingeniería (al lado del Colegio), los fragmentos de los testimonios hasta aquí reseñados autorizan a comprender la experiencia de politización estudiantil como un “proceso *experimental* histórico”, a través del cual “los hombres y las mujeres *experimentan* sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson, 1979)<sup>95</sup>. Por otra parte, en tanto “se experimenta” *en/a través* de determinados entramados y circuitos, también puede leerse como experiencia urbana.

---

<sup>94</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 2010

<sup>95</sup> Hemos mantenido las cursivas del autor. Thompson analiza la formación de la clase como categoría histórica y la forma a través de la cual la liga a la experiencia, nos habilita a interpretar el proceso de politización estudiantil también como un proceso de experimentación de determinado grupo social, en este caso los estudiantes del CNLP.

Las diversas voces de exestudiantes del CNLP revelan las fronteras porosas de las instituciones educativas con el exterior, con el barrio, con el afuera (Carli 2010). Así, consideramos que la ciudad se convierte en una lente para comprender la vida. El testimonio del narrador nos permite tomar nota de los aportes que puede realizar la historia oral con relación al modo de localización de la memoria. Como señala Gwyn Prins, la historia oral posibilita historias en pequeña escala, historias locales atravesadas por imágenes del barrio, la localidad y la ciudad donde los individuos y los grupos se sitúan y reconocen. En este sentido, Portelli (2016) también sostiene que las memorias son urbanas en la medida que nos recordamos en un espacio (y un tiempo).

El vínculo entre el Colegio, el Comedor Universitario, las “Facultades del Bosque” y el barrio habilita a una lectura en clave ciudadana. Ella permite hilar la experiencia estudiantil con la historia política, la historia institucional y el espacio público, teñido por la sensibilidad y las emociones de quienes recorrían cotidianamente sus calles, diagonales y avenidas. Al mismo tiempo, esta experiencia les otorgaba a los/as estudiantes del CNLP ciertas estrategias de identificación y marcas de distinción encarnadas en las redes de pertenencia a un sistema mayor, la Universidad.

Como sostuvimos en la Introducción, la identidad constituye una auto-representación, siempre subjetiva, una construcción permanente y contingente con relación “otros/as”. Asimismo, se construye en el proceso de identificación de los actores con respecto a su ubicación en el espacio social. Como plantea Hall, toda identidad puede entenderse en confrontación o interacción con otra, construyéndose a través de la diferencia. “A lo largo de sus trayectorias, las identidades pueden funcionar como puntos de identificación y adhesión sólo debido a su capacidad de excluir, de omitir, de dejar ‘afuera’” (2003: 18-19). De esta forma, como indicamos previamente, toda identidad es un fenómeno “relacional” ya que se establece en un vínculo intersubjetivo en el que debe existir un “otro/otros”; relación que adopta un carácter social, pues se conforma y manifiesta en un marco de relaciones sociales.

En suma, como expresa Trilla, en esos lugares linderos, en “los alrededores de la escuela”, se fue configurando una identidad individual y grupal, mediada por el espacio y las posibilidades de sociabilidad política que éste habilitaba en la experiencia estudiantil de los/las estudiantes secundarios del Colegio.

### 2.3. Tercera entrada: participación, organización y militancia

La experiencia de politización y activación estudiantil de los/as jóvenes del Colegio Nacional en uno de los epicentros geográficos más convulsionados y politizados de la ciudad de La Plata coincide con la reacción que provocó en la mayoría de los colegios nacionales la intervención de las universidades por la autodenominada “Revolución Argentina” (decreto-ley 16.912, 29 de

julio de 1966). Por añadidura, se sumaron a las luchas de los estudiantes de los niveles de educación superior y posteriormente, el conflicto se fue expandiendo más allá de los límites del sistema universitario (Bonavena, 2012). Entre los años 1966 y 1969, entre el golpe de Estado de Onganía y el Cordobazo, el autor reconoce acciones de protesta y movilización en diversos establecimientos educativos del nivel medio del país, entre los que se encuentran los pertenecientes a la UNLP.

Según el relato de dos entrevistados, militantes, (uno había ingresado al Colegio en 1966 y el otro en 1970) una ola de movilizaciones surgió en respuesta a la reforma educativa. La primera, impulsada en 1967, que pretendía transferir a la Secretaría de Cultura y Educación los colegios de enseñanza secundaria dependientes del sistema universitario<sup>96</sup>. La segunda, fue la propuesta de crear la “escuela intermedia” por parte de José Mariano Astigueta, quien ocupó la cartera educativa nacional hasta junio de 1969<sup>97</sup>. Como recuerda uno de ellos:

(...) Hicimos un acto frente a la puerta del Colegio contra la Reforma Educativa, con una pequeña plataforma, donde se acordaba que no hablaba ningún partido político (...) y ahí salimos a la manifestación, por la calle 49; éramos unos doscientos, no solo del Colegio. Había venido gente de todos los colegios. Antes de llegar a la calle dos, llega un coche de la policía. Se bajan y empiezan a disparar gases lacrimógenos. No quedó nadie. Salimos todos corriendo. Todos rajando. Ese fue nuestro bautismo de fuego, digamos<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> Para comprender el impacto en otros colegios, véase el trabajo de Bonavena Pablo (2012) El movimiento estudiantil secundario: del golpe de Onganía al Cordobazo en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina, memoria académica, disponible en b: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

<sup>97</sup> La escuela intermedia atacaba el corazón de la Ley 1420 y retomaba algunos aspectos de la Reforma de Saavedra Lamas (1916). Algunos puntos de esta reforma fueron: la aplicación del principio de subsidiariedad del Estado, la transferencia del servicio educativo nacional primario a las provincias, el alargamiento de la escolaridad obligatoria. Otro punto era la reforma del sistema de formación docente que suponía el pasaje de formación media a superior en sintonía con las tendencias internacionales. Esto suponía la supresión de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por Institutos del Profesorado Elemental. Asimismo, se crearía un Profesorado específico para el nivel intermedio y de este modo, se generaba una formación segmentada de la docencia con escalas salariales diferenciales. También se impulsó la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos, especialmente para directores y supervisores. El proyecto de Ley fue cuestionado e incluso rechazado por distintos sectores sociales, entre ellos, una parte de la docencia. Asimismo, recibió duras críticas del gobierno. El resultado fue la renuncia de Astigueta. En 1971, Gustavo Malek, anunció su suspensión a nivel nacional y posterior anulación en todos sus aspectos. El único que se mantuvo fue el referido a la formación del magisterio y aquellas transferencias efectivamente realizadas. Véase el trabajo de Gudelevicius, M. (2011) La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la "Revolución Argentina" [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5432/pr.5432.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5432/pr.5432.pdf) y Rodríguez, L. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina: Educación y planeamiento en los años de 1960. Diálogos, 17 (1), 155-184. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9753/pr.9753.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9753/pr.9753.pdf) Además, véanse los trabajos de Southwell, M. y De Luca, R. (2008) “La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía”, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297, y de Vuksinic, Natalia Anabel (2017). La organización gremial docente contra la Reforma Educativa de Onganía: el Congreso Nacional de Educación (1970-1971). XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata

<sup>98</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 10 de diciembre de 2017.



Luego de recibir algunas críticas, el anteproyecto fue reformulado pero, en sus puntos esenciales, se mantenía estable. La “escuela intermedia” (destinada a alumnos/as que tenían entre 11 y 14 años) brindaría una orientación laboral para quienes no podían o no deseaban continuar con los estudios universitarios. Así, uno de sus principales mentores, Gustavo Cirigliano, argumentaba que: “Esta ‘formación práctica’ cursada en talleres según las orientaciones, aumentaría ‘a calidad de los recursos humanos, lo que permitirá hacer real nuestro aporte necesitado e inevitable de contribuir al desarrollo de América Latina’” (citado en Rodríguez, 2013: 167). Respecto de la cita, vale recordar que luego del Golpe de Estado de 1955 adquirieron importancia las ideas generadas desde los organismos internacionales, referidas a la “modernización”, el “desarrollismo” y la “planificación”, en el marco de la guerra fría y la lucha “anticomunista”. Con el Golpe de Estado de Onganía, en 1966, la corriente planificadora, que pretendía racionalizar el sistema educativo fue, aún, más gravitante, ya que se consideraba que existía un “desencuentro entre los requerimientos de la vida moderna, el “proceso de industrialización” que tenía lugar en el país y la falta de “evolución en nuestra enseñanza en todos sus niveles” (Rodríguez, 2013; 165).

Es posible que el hecho de que recibiera el apoyo de los sectores católicos de la cartera educativa nacional, como el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), y el ataque al horizonte más igualitarista del sistema educativo, incidiera en la ola de protestas que provocó en sus oponentes, entre los que se encontraban adolescentes de las escuelas secundarias públicas y universitarias de la ciudad y del país.

El otro episodio que recuerdan que conmovió a los/las jóvenes del Colegio fue la detención de la estudiante del Bachillerato de Bellas Artes, Marcela Maillmann.

En 1971, la adolescente fue arrestada por la policía cuando participaba, junto con otros estudiantes universitarios, en una multitudinaria manifestación a favor del ingreso irrestricto a las universidades. Marcela, por entonces, era militante de la Tendencia Estudiantil Revolucionaria Socialista (TERS), la rama secundaria de Política Obrera y, a pesar de ser una adolescente de 15 años, estuvo detenida en una comisaría varios días, expuesta a todo tipo de vejámenes y humillaciones, y puesta a disposición del P.E.N.

Este hecho provocó una masiva movilización de estudiantes secundarios de la ciudad que exigían su liberación. Una vez que esto sucedió, fue expulsada del Bachillerato de Bellas Artes pero logró cursar, un tiempo muy breve, en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, del que también fue, finalmente, apartada. Luego pasó unos meses en la Escuela Normal (de señoritas) N° 1, Mary O. Graham, hasta que, por los continuos allanamientos en su casa de La Plata, debió mudarse a Buenos Aires y terminar allí sus estudios secundarios, en el Normal N° 6<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup>Adaptación de entrevista telefónica realizada por la autora a Marcela Maillmann, 30 de abril de 2022.

Varios y varias egresados/as entrevistados/as para este trabajo coinciden en señalar que hacia fines de la década de 1960 comienza a organizarse de modo casi clandestino la militancia dentro del Colegio e inclusive mencionan las reuniones que se hacían para organizar el centro de estudiantes, llamada la “comisión pro centro”. Todavía estaba vigente la Resolución de La Torre de 1936, refrendada en 1943, que cercenaba la actividad política en las escuelas secundarias y durante los sesenta se acrecentó la represión a estudiantes secundarios y universitarios a través de persecuciones, sanciones y sumarios (Más Rocha, 2016; Manzano, 2011; 2009)<sup>100</sup> Así como el dirigente de la UES reconoció que en el “‘69, ‘70, todavía era muy secreta”, para el responsable juvenil del PCR: “el ‘72, ‘73, implicó un florecimiento de la militancia política en el Colegio, enorme” y agregó:

En el ‘70 egresaron todos esos pibes de izquierda (...) y nos pasamos todo un verano viendo gente, posible gente de izquierda, la verdad que nadie nos dio bola y al final terminamos formando la Agrupación Secundaria de Izquierda tres personas (...) Y bueno, al año siguiente empezó todo un quilombo cuando yo estaba en 2° creo, sí, con la reforma educativa y ahí, inmediatamente, vino (...) y formó la ESA (Estudiantes Secundarios Argentinos). Nosotros éramos ASI (Agrupación Secundaria de Izquierda) y estos eran ESA (Estudiantes Secundarios Argentinos), ahí estuvieron muchos de los que fueron de la UES. [Los que formaban] ESA era una cosa más laxa, más laxa inclusive ideológicamente, ellos no se definían ni de izquierda, ni de derecha, sino como “Argentina”<sup>101</sup>.

La valía del testimonio anterior radica en que da cuenta de cómo se fueron gestando las primeras formas de organización estudiantil a principios de los años setenta en el Colegio. Para otro militante que empezó a cursar en 1972:

los grupos políticos que había, sobre todo eran el PST, estaba el PCR que tenía una rama juvenil, CIS, estaba el PC, la FEDE, los radicales inexistentes y el grupo que empezaba más o menos a moverse mucho dentro del Colegio Nacional era el MAS, Movimiento de Acción Secundaria, una cosa así. Era un grupo de superficie, de base que respondía a la línea política de las FAR, las Fuerzas Armadas Revolucionarias, que estaban entre el guevarismo y el peronismo”<sup>102</sup>. Según el dirigente de la UES, de la unión entre el MAS y un

---

<sup>100</sup> En el marco de la represión, la policía asesinó a Santiago Pampillón (Córdoba, 1966), Juan José Cabral (Corrientes, 1969), Adolfo Bello y Luis Blanco (Rosario, 1969).

<sup>101</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 10 de diciembre de 2017. Esta versión es refrendada por quien se considera el creador de la agrupación ESA, que fue estudiante y más tarde preceptor del Colegio, entrevistado para esta tesis.

<sup>102</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 2006. Según el estudio de Mora González Canosa, el MAS se creó en 1971. Joaquín Areta, exalumno del Colegio, fue parte de esta agrupación. Algunos/as entrevistados/as para este trabajo también militaron en el MAS. Véase el trabajo de González Canosa, Mora (2021) *Los futuros del pasado. Marxismo, peronismo y revolución: una historia de las FAR*, Bs. As, Prometeo.

grupo de peronistas vinculados a la FURN, el Frente de Estudiantes Peronistas (FEP), en abril, surgió la UES, antes de la fusión de FAR y Montoneros.

El dirigente de la UES y responsable del Colegio en 1973 expresó:

El nombre de UES a Montoneros le venía muy bien y a las FAR les parecía que era una manera de acelerar las organizaciones de base secundarias. La UES había sido muy emblemática en los cincuenta<sup>103</sup>, entonces el nombre de UES se resignifica dentro del peronismo. Había pocas definiciones peronistas históricas que podían encauzarse a nivel estudiantil y que tuvieran una clara identidad peronista bajo el control de Montoneros y FAR. Yo participo en el proceso de fusión. Ese verano, me engancho en el MAS y en marzo empiezo a trabajar para las elecciones del peronismo y ahí me hacen, en un proceso muy rápido, me nombran responsable de la UES del Colegio. El anterior era Joaquín Areta<sup>104</sup>.

Para los/as más comprometidos/as políticamente pero no sólo para ellos/as, determinados hechos históricos fueron señeros en su militancia y contribuyeron a desplegar una sensibilidad particular hacia los problemas sociales. Además del “Cordobazo” (1969) y el Golpe de Estado en Chile (1973), el que más ha resonado en las entrevistas fue la “Masacre de Trelew” (1972).

Esta base común de experiencias constituye lo que E. Hobsbawm (1998) señala como uno de los principios más destacables a la hora de escribir sobre biografías. El autor sostiene que la experiencia vital de un individuo es también una experiencia colectiva, y esto es así, no porque haya vivido todos los acontecimientos compartidos sino, porque existe un determinado consenso sobre qué hechos históricos la sociedad deposita un horizonte de sentido común.

En síntesis, la capitalización de estas movilizaciones, luchas y resistencias del claustro estudiantil estaba disponible con la llegada del gobierno, en 1973. Fue en este clima que el nuevo programa político académico del peronismo debía implementarse en la UNLP y en el Colegio. En reiteradas ocasiones, las asambleas y las tomas desbordaban los límites de lo posible y colocaba a la conducción de la UNLP y CNLP en una verdadera encrucijada. La posibilidad de establecer líneas y pautas de acción estaba determinada, además, por diversos colectivos sociales (docentes, familias, entidades de la sociedad civil) que traccionaban a favor de sus propios intereses, haciendo muy dificultosa la gestión escolar del CNLP.

---

<sup>103</sup> Creada por Perón en 1953. Véase Acha Omar (2011) *Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*. Buenos Aires, Planeta.

<sup>104</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora, virtual, 24 de abril de 2020.

## Segunda parte

### 3. La UNLP y el Colegio en la encrucijada: resistencias, tensiones y conflictos (1973-1974)

Como apreciamos en el primer apartado de este capítulo, diversas “entradas” nos permitieron construir un estado de situación general acerca de la vida estudiantil en el CNLP y asumir, junto con otros estudios historiográficos, que las diversas estrategias de organización y participación política ya estaban en marcha antes de 1973. En este clima, el inicio del proceso de institucionalización del programa político académico de la Tendencia estuvo atravesado por una ola creciente de protestas, movilizaciones y asambleas que generaron una multiplicidad de tensiones, conflictos y resistencias entre diversos sectores de la UNLP y del Colegio.

En la Universidad local, el día 28 de mayo de 1973, una autodenominada Comisión Política, formada por agrupaciones estudiantiles, docentes y no docentes, afines al gobierno de H. Cámpora, tomó la Universidad local “hasta tanto el Poder Ejecutivo Nacional designe al Delegado Interventor de la misma.”<sup>105</sup> En dicha toma se hallaban auto convocados miembros de la Agrupación Peronista de Trabajadores Docentes (APTDULP), la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN), el Frente de Agrupaciones Eva Perón (FAEP) y la Asociación de Trabajadores no Docentes de la UNLP (ATULP). Fue esa misma Comisión la que, días más tarde, el 31 de mayo de 1973, traspasó la conducción de la Universidad a la nueva autoridad interventora, el Profesor Rodolfo Agoglia<sup>106</sup>

La asunción de las nuevas autoridades no significó, sin embargo, el restablecimiento de las actividades escolares en el Colegio Nacional que, como otras tantas instituciones educativas de la ciudad y del país, se encontraba tomado por los estudiantes.

En los términos de quien fuera dirigente de la UES y que durante la última dictadura cívico militar tuvo que exiliarse en el sur del país, la toma en el establecimiento educativo coincidió con el inicio del ciclo lectivo y la asunción de H. Cámpora.

La toma es cuando empiezan las clases, en marzo. Nosotros tomamos el Colegio un mes<sup>107</sup>. Hubo elecciones y en toda la Argentina se produjo un hecho que fue muy significativo, que fue la toma de fábricas, universidades y colegios. Cuando el 11 de marzo gana Cámpora, había un rumor de que los militares no lo iban a dejar asumir. Entonces, empieza un proceso creciente

---

<sup>105</sup> “Fue ocupada ayer la Universidad local”, (29 de mayo de 1973) *El Día*, p. 5.

<sup>106</sup> “Taiana puso en posesión a los interventores de La Plata, Buenos Aires y del Sur”, (31 de mayo de 1973), *El Día*, p. 1.

<sup>107</sup> Existen discrepancias entre los/las entrevistados acerca de la duración de la toma. Algunos/as sostienen que fue una toma larga y para otros/as duró, como mucho, una semana.

de control popular del país (...) como forma de garantizar el proceso democrático (...) El concepto era “resortes”, tomar los resortes políticos, económicos, sociales y culturales para garantizar el acceso al gobierno de Cámpora<sup>108</sup>.

Frente a esta situación de movilización generalizada, el entonces Ministro de la Cartera Educativa Nacional, a menos de un mes asumido el nuevo gobierno por canales democráticos, expresaba la necesidad de retomar las actividades académicas y buscar la forma de encauzar el ciclo lectivo. A los pocos días de empezar su gestión, Taiana manifestaba una honda preocupación por restablecer el orden social y educativo, apelando a principios republicanos y constitucionalistas. Por otro lado, también se apoyaba en la necesidad de restablecer las jerarquías y un marco disciplinario en las instituciones.



(...) En los primeros días he considerado que es un fenómeno natural, producto del júbilo, de la expansión juvenil, y un poco de la situación comprimida de toda la sociedad argentina después de tantos años de dictadura, pero a medida que avanzaron los días, era indispensable restaurar el orden en todas las universidades y (...) Como soy enemigo personal de la violencia, siempre he condenado la violencia y la ocupación de edificios universitarios, considero que constituyen, bajo un gobierno constitucional, una agresión importante a los principios republicanos (...) el proceso revolucionario nacional debe hacerse dentro de un marco de orden social. El orden, la jerarquía y la disciplina deben

<sup>108</sup> Adaptación de entrevista virtual realizada por la autora, 2 de mayo de 2020. Egresó del Colegio en 1973. Militó en la UES y luego en la JUP. En diferentes momentos se exilió en diversos lugares del país cuando un familiar directo fue secuestrado y desaparecido en abril de 1977.

<sup>109</sup> “Los vejámenes y la violencia son y serán rechazados, dijo Taiana al pronunciarse contra las ocupaciones”, (17 de junio de 1973), *El Día*, p. 5.

restaurarse de inmediato. En clima de caos y anarquía  
nadie puede estudiar ni trabajar.

Como señalan Abbattista y Ramírez (2021), a pesar de la contundencia y el tono de las declaraciones de Taiana, sus palabras no implicaron un freno a la dinámica de las ocupaciones, que se siguieron produciendo en la ciudad de La Plata, en particular, en el ámbito universitario. A propósito, las autoras sostienen que durante el transcurso del mes de junio se produjo una ola creciente de tomas y ocupaciones en diferentes establecimientos públicos de la capital de la provincia bonaerense<sup>110</sup>.

Frente a las declaraciones de Taiana y a su llamado a recomponer un clima de orden y disciplina en las instituciones educativas, altos dirigentes de la agrupación que representaba a estudiantes secundarios ligados al peronismo, reunidos en la Capital Federal, explicaban, en una conferencia de prensa, el sentido político de la toma de los edificios educacionales. Así, argumentaban que dichas acciones se comprendían en el marco de las directivas emanadas del mandato de Juan Domingo Perón, relativo a la reconstrucción nacional y popular de la Nación. Según puede leerse en el diario *El Día*:

[Aspiramos a] un sistema educativo inspirado en auténticas premisas nacionales y populares (...) Una de las directivas de Juan Perón están siendo asumidas por el conjunto del pueblo con su participación en la reconstrucción nacional (...) Las tomas de los colegios se inscriben en el marco de la política de gobierno cuando dijo que “hasta el 25 de mayo el régimen, desde el 25 de mayo el pueblo (...)”<sup>111</sup>.

Como puede desprenderse de la lectura del párrafo anterior, la declaración de estudiantes peronistas desafiaba las intenciones disciplinarias de Taiana, al anteponer las luchas populares a la búsqueda de los cauces institucionales del gobierno.

Por otra parte, además de los argumentos a favor de la reconstrucción nacional en manos del pueblo, los dirigentes estudiantiles sentaban posición frente a un conjunto de reclamos que

---

<sup>110</sup> Según el estudio Abbattista y Ramírez (2021), a partir de la toma de la República de los Niños, el 3 de junio, y hasta las vísperas de Ezeiza, el día 20, no pasó casi un solo día sin que alguna institución pública fuera ocupada en la región. Con características diferentes, entre el 5 y el 18 de junio fueron ocupados sucesiva o simultáneamente el Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero el día 5, la Dirección de Servicios Sociales del Ministerio de Bienestar Social el día 7, el Correo y el Teatro Argentino el día 8, el Instituto de Investigaciones INIFTA de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP) el día 11, la sede central de DEBA (Dirección de Energía de la Provincia de Buenos Aires) y el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades el día 12, el Instituto de Seguridad Social de la Provincia el día 13, la Dirección General de Menores, el Aeródromo provincial y la sede local del Banco Provincia el día 14, el Hospital de Niños el día 16, una obra en construcción y varios departamentos docentes de la Facultad de Humanidades el día 17 y el Hospital San Martín, el día 18 de ese mismo mes.

<sup>111</sup> Declaración, (13 de junio de 1973) *El Día*, p. 5. Las palabras citadas en el diario pertenecen a Cristian Caretti, fundador de la UES y militante montonero, asesinado por la última dictadura el 14/09/1976. Véase: <https://robertobaschetti.com/caretti-cristian/>

planteaban en términos educativos. Esta combinación de posicionamientos políticos y reclamos gremiales resulta crucial para comprender el despliegue de sus acciones en la coyuntura estudiada. Entre estas demandas, se encontraba una de las principales batallas, relacionada con el cambio en los planes de estudio, tal como analizaremos en el capítulo siguiente. Así, la declaración de los dirigentes estudiantiles peronistas del nivel secundario prosiguen:

Queremos un cambio en los programas de estudio para adecuarlos a la realidad nacional, y la supresión de materias como Educación democrática<sup>112</sup>, que fue un verdadero lavado de cerebro, con su temática extranjerizante y colonialista que proponía un mendaz apoliticismo del estudiante para lograr cientificistas alejados del pueblo y de las luchas revolucionarias. En la medida de lo necesario, las ocupaciones seguirán con la mayoría de los estudiantes, que son peronistas, participando activamente y también con los que no lo son, para no dejar a nadie afuera del proceso<sup>113</sup>.

La expresión de los cuadros dirigentes de estudiantes secundarios que representaba al peronismo deja, al menos, dos cuestiones a señalar: la primera, gira en torno a las tensiones que empezaron a generarse entre las bases y las autoridades; es decir, entre las luchas populares y los marcos legales democráticos. Como ha sido estudiado, las tomas tenían el propósito de mostrar a la sociedad y al nuevo gobierno la incidencia de las organizaciones políticas peronistas, la brecha entre la Tendencia Revolucionaria y las del peronismo ortodoxo, y un proceso de participación política que excedía los marcos referenciales para canalizar las diversas demandas (Nievas, 1999; Abbattista y Ramirez, 2021; Luciani, 2022).

La segunda cuestión, el tipo de demandas estudiantiles, que serán la base de sus reclamos gremiales: por un lado, los cambios curriculares y, por otro, el enfrentamiento con las conducciones de los colegios secundarios que provenían de la dictadura anterior y que, como se analizará más adelante, refractó en las luchas anticontinuidistas en las instituciones educativas (Luciani, 2022; 2018; Bonavena, 2012).

Como analizaremos en las páginas que siguen, la toma para, como lo expresó el exdirigente de la UES, custodiar el resultado de las elecciones frente a cualquier intento golpista, se acopló a la masiva toma que las agrupaciones estudiantiles del Colegio realizaron entre los meses de mayo y junio de 1973, en contra de la confirmación del rector Carasatorre, que había asumido la dirección

---

<sup>112</sup> La materia “Educación democrática” apareció en el currículum escolar en el año 1956, luego del Golpe de Estado de 1955 y como parte de la política de “desperonización” que se llevó adelante desde entonces. Esta materia reemplazó a Cultura Ciudadana, que había sido incorporada al plan de estudios en 1953, durante el segundo mandato peronista. Véase: Alucin, Silvia, “Luces y sombras de la política en la escuela secundaria: breve historización de la educación ciudadana” en *Revista SAAP* (ISSN 1666-7883) Vol. 12, N° 1, mayo 2018, 45-70.

<sup>113</sup> Declaración, (13 de junio de 1973) *El Día*, p. 5

del Colegio en el año 1967.

En la misma no sólo participó la agrupación peronista sino, también, las organizaciones estudiantiles ligadas a la izquierda no peronista. Sin embargo, el estudiantado no fue el único actor que se movilizó en este contexto: el cuerpo de profesores y los/las progenitores de los alumnos/as, cada uno con sus propios intereses y sentidos, llegaron a disputar con fuerza las decisiones que emanaban de la autoridad universitaria, llevando a límites extremos las posibilidades de encauzar las actividades académicas y la gestión escolar dentro del Colegio.

### 3.1. La disputa: continuismo y autoridad. De la gestión de Alfredo Ángel Carasatorre a la gestión de Adolfo Pallaro

Una vez que Agoglia asumió el cargo de Delegado Interventor de la UNLP y designó a las nuevas autoridades en las diversas Unidades Académicas, la comunidad educativa del Colegio Nacional, principalmente a los/as estudiantes, se sorprendió frente a la confirmación de Alfredo Ángel Carasatorre en el cargo de rector, función que desempeñaba desde el mes de octubre del año 1967<sup>114</sup>. Ambos compartían no sólo la amistad<sup>115</sup> y la profesión, sino, también, su afinidad con el peronismo y, consecuentemente, el hecho de haber sido cesanteados por la denominada “Revolución Libertadora”<sup>116</sup>.

La permanencia del rector del Colegio generó la inmediata crisis interna de los diferentes claustros, sobre todo para quienes Carasatorre no dejaba de encarnar la continuidad de la autodenominada “Revolución Argentina”<sup>117</sup>. Asimismo, como se podrá apreciar más adelante, la crisis se trasladó a la sede del Rectorado de la UNLP, donde Agoglia y otros funcionarios debieron afrontar las diferentes demandas, no sólo del cuerpo estudiantil, el cuerpo docente y el cuerpo no docente sino, además, las de quienes provenían de diferentes sectores de la sociedad que intervenían directa o indirectamente en los asuntos del Colegio.

---

<sup>114</sup> A las autoridades en el Colegio Nacional se las denomina rectores y vicerrectores. Al “rector” de la UNLP se lo llama Presidente. Para este período la clasificación se superpone en los documentos y en la prensa: el rector del Colegio y el rector (sea normalizador o interventor) de la Universidad.

<sup>115</sup> El dato de que Agoglia y Carasatorre habían sido muy amigos lo proporcionó la hija de Carasatorre en una entrevista realizada por la autora en febrero de 2020, en la ciudad de La Plata. En esa misma entrevista identificó a su padre como peronista.

<sup>116</sup> El 12 de junio de 1973 se estableció reincorporar ad-honorem a todo el personal docente y no docente declarado cesante por causas políticas a partir del 19 de septiembre de 1955. A través de la Res. N° 294/73 de la UNLP se declaró una amplia amnistía para todas las acciones tomadas sobre el personal de la Universidad como consecuencias de las huelgas, dejándolas sin efectos en los legajos.

<sup>117</sup> Al asumir, Rodolfo Agoglia rechazó la renuncia de Carasatorre como rector del Colegio, pero nombró nuevas autoridades en el Liceo V. Mercante y en el Bachillerato de Bellas Artes, ligadas al peronismo. Para el primer caso a Raquel Puszkin y, para el segundo, a Enrique Cattani (más tarde reemplazado por Blanca Dátoli de Anglada) “Nombrose al Director de Bellas Artes”, (5 de junio de 1973), *El Día*, p.5



El 2 de junio, como señalamos previamente, la confirmación de Carasatorre fue una de las primeras decisiones que tomó Agoglia como Interventor. Pocos días después, el día 9, mientras que el sector del claustro de profesores más antiguo y más conservador se manifestaba a favor, otro grupo, que coincidía con los docentes más nóveles y que simpatizaba con la izquierda peronista y no peronista, expresaba un abierto desacuerdo<sup>118</sup>.

En respuesta a la decisión de Agoglia, la noche del 18 de junio los estudiantes tomaron el Colegio para exigir la renuncia de Carasatorre y la de los tres vicerrectores: Hugo Satas<sup>119</sup>, Helvio Peralta<sup>120</sup>, Adolfo Barbano<sup>121</sup> y el Secretario, Ricardo Giles<sup>122</sup>.



A partir de entonces comenzó a intensificarse un ciclo de movilizaciones y tomas del Colegio que perduró hasta bien entrado el año 1973. Ni siquiera la llegada de nuevas autoridades, a fines de junio, logró desmovilizar y encauzar el ciclo lectivo.

Además del relevo del cuerpo directivo, las agrupaciones estudiantiles reclamaban la formación de mesas tripartitas, conformadas por los tres claustros (profesores, trabajadores no docentes y alumnos/as), a los fines de revisar y cambiar los planes de estudio, “acordes con las necesidades del pueblo”<sup>124</sup>. Por otra parte, solicitaban que se expulsara a los docentes que consideraban una “rémora para el cambio de estructuras que aconsejan los tiempos actuales, se redujera a cinco años el plan de estudios y que se los autorice asistir al Comedor Universitario de la UNLP”<sup>125</sup>.

<sup>118</sup> Esta es la conclusión a la que arriba la hija del Carasatorre, entrevistada para esta Tesis que, sin dar nombres, agrupó de ese modo a los docentes que se oponían a la confirmación de su padre.

<sup>119</sup> Profesor de Historia, docente del Colegio desde 1962 hasta 1980. Fue vicerrector entre el 20 de marzo de 1970 y el 27 de junio de 1973 y Rector entre 1978 y 1979.

<sup>120</sup> Profesor de Historia, docente desde 1950, dejado cesante en 1956, reincorporado el mismo año. Fue vicerrector desde el 10 de febrero de 1967 hasta el 27 de junio de 1973.

<sup>121</sup> Profesor de Historia entre el 24 de julio de 1946 al 27 de mayo de 1956 y del 25 de octubre de 1961 al 1 de febrero de 1979. Vicerrector: del 2 de abril de 1956 al 31 de diciembre de 1956, del 11 de diciembre de 1957 al 21 de diciembre de 1957 y del 24 de octubre de 1966 al 12 de julio de 1973.

<sup>122</sup> Comenzó como celador en la década de 1950 y preceptor, luego ocupó diversos cargos en la función administrativa.

<sup>123</sup> “El Colegio Nacional fue tomado por estudiantes”, (19 de junio de 1973), *El Día*, p.5

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> Comisión Provincial por la Memoria, Archivo ex-DIPPBA, Mesa A, Leg. 48, s.f.

A través de la voz de un exestudiante que, en el proceso de politización se fue acercando a los grupos más radicalizados de la izquierda no peronista, resulta posible conocer algunas dinámicas de la toma del Colegio contra la confirmación de Carasatorre. En primer lugar, se evidencia un cuestionamiento a la autoridad del exrector que puede leerse como síntoma de un cuestionamiento generacional más amplio y más profundo; segundo, el peso de las agrupaciones estudiantiles y, por último, cómo lee desde el presente el vínculo entre la UES y la Universidad.

[Decíamos] a este rector, que es de la dictadura, no lo queremos más. Yo estuve en la toma del Colegio, no de manera permanente, hubo compañeros que se quedaron todo el tiempo. Fue una toma larga. Fueron varias noches (...) Me acuerdo, incluso, de haber venido Carasatorre a hablar, por lo menos una vez, con nosotros. Me acuerdo. Pasaron tantos años, ¿no? Me acuerdo difusamente de que, bueno, medio se lo bardeó mal (...) Era una manera de decir, “bueno, vos acá adentro no tenés absolutamente ninguna autoridad”. “Váyase”. Los tipos activistas, muy comprometidos, ¿no?. Sobre todo los que eran la UES. Eran los más numerosos (...) Aparte, porque ellos eran los que tenían el contacto, digamos, con las autoridades que estaban por asumir o asumían en la Universidad. Entonces, bueno, de alguna manera ellos eran los más notorios dentro de la toma, pero no eran ellos solos, absolutamente<sup>126</sup>.

Tanto el fragmento anterior como el que sigue a continuación, brindan un panorama acerca de las diversas fuerzas en pugna que existían entre los/as militantes, las autoridades del Colegio y las de la UNLP. También, denotan la autonomía y el posicionamiento de fuerza de los/as estudiantes secundarios frente a un proceso de cambios de carácter político institucional. El exestudiante de la UES que mencionó la toma del mes de marzo, también recordó:

Nos reuníamos en la casa de una compañera y estábamos viendo nombres que podían ir como rectores del Nacional. O sea, no dependía solamente del rector de la Universidad, que decidía se nombra tal o cual, sino que, nosotros, también teníamos poder de veto, de opinar. (...). Era un Colegio de la Universidad tomado por los estudiantes, autoridades cuestionadas (...) en un equilibrio muy inestable, porque nosotros tomábamos las clases todo el tiempo. [Las autoridades] previas sabían que se iban, las nuevas autoridades no estaban. Era todo muy precario. Nosotros tomábamos el Colegio, nos íbamos, volvíamos, se suspendían las clases. Era un quilombo. Todo esto, era en un contexto de ascenso del peronismo, luego de 18 años. Ahora que lo estoy pensando, era muy pesado.

---

<sup>126</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 7 de junio de 2018. Egresado del Colegio Nacional en el año 1973. Algunos testimonios le dan más peso a la Corriente de Izquierda Secundaria (CIS) dentro del Colegio, ligada al PCR. Otros recuerdan que la Franja Morada tenía pocos militantes para entonces dentro del Colegio, al igual que la CNES, peronistas de derecha. Según un testimonio, la CNES fue inexistente hasta 1974. También estaba el GRES, Grupo de Estudiantes Socialistas, vinculados al GUS, Grupo Universitario Socialista, organización con la cual se identificó el entrevistado.

Estos fragmentos de los testimonios de los dos hombres que habían ido al Colegio y allí se habían ido acercando a la militancia, uno a la izquierda revolucionaria, y el otro, al peronismo, nos permiten comprender la posición que asumieron los estudiantes -no sólo los militantes- frente a la dirección del Colegio, a través de la cual se impugnaba, en estos reclamos, mucho más que el reemplazo de un director que provenía de la dictadura. Lo que estaba en juego, también, era el desafío a las normas instituidas, a la autoridad, a las reglas tradicionales de la cultura escolar.

En el seno de una sociedad signada por profundas transformaciones no sólo políticas, sino también culturales, que se manifestaban, por ejemplo, en el cambio en las representaciones sociales sobre el amor, el matrimonio, la sexualidad, la familia y la crianza de los hijos (Cosse, 2010), el hecho de tomar la palabra y desafiar el poder adulto se comprende en el entramado de estas mutaciones simbólicas profundas y que se proyectan sobre una gramática de los escolar basada en vínculos más rígidos y verticales.

Tanto en la toma del Colegio en una situación precaria y de vacío de poder, así como la posibilidad de tomar la palabra y enunciarla a través del imperativo “Váyase”, que interpeló al rector Carasatorre en un salón de actos colmado de estudiantes, condensa los sentidos que adquirió para esos jóvenes el traspaso generacional en las luchas por la autoridad y por el poder que, como decíamos, iban más allá de un recambio del cuerpo directivo. Implicaba para esos jóvenes la posibilidad de imponer nuevas pautas de orden y visiones de un mundo en plena ebullición.

La expresión de los reclamos anticontinuidistas era motorizada por las diversas agrupaciones estudiantiles, a las que se sumaba una multitud de adolescentes que se plegaba a las asambleas, las movilizaciones y las tomas, con mayor o menor grado de conciencia política. Sin embargo, la decisión de Agoglia de mantener a Carasatorre en el cargo, incomodaba más a la rama juvenil del movimiento peronista quien, por un lado, debía plegarse a las decisiones que provenían del rectorado (y a nivel nacional) pero, a su vez, no podía dejar de representar la voz del claustro de los estudiantes y las decisiones que se resolvían en diferentes asambleas que se hacían durante la toma.

El sábado 23 de junio, el diario *El Día* recogía los puntos vertidos en un comunicado del cuerpo estudiantil que, a diferencia de las declaraciones del 18, parecía acercar posiciones al rectorado. Allí expresaban que se levantaba el estado de asamblea permanente y que se convocaba a los alumnos para establecer nuevas deliberaciones. Los estudiantes manifestaban, según la prensa, que:

No se desconoció [la] investidura del [Rector] en ningún momento, sino, por el contrario, que su espíritu fue defender la cultura del pueblo y para el pueblo a quien el profesor Agoglia representa en la Universidad<sup>127</sup>.

Ese mismo sábado por la mañana, alrededor de cien estudiantes y algunos profesores ratificaron -por unanimidad- la demanda de remoción de las autoridades y decidieron apoyar al nuevo rector que designaría Agoglia, en un futuro inmediato. Además, expresaron la voluntad de formar una comisión de docentes, alumnos y no docentes asesora y consultiva, que apoyara los cambios educativos mediante la movilización y la integración de mesas tripartitas de trabajo. De no ser escuchadas estas peticiones, el lunes 25, día en que Agoglia se presentaría en el Colegio, persistirían con las medidas de lucha. Una vez más, parecía que los estudiantes marcaban el rumbo de los acontecimientos y que la fuerza estaba a su favor.

Pero ese poder era disputado por un amplio segmento del claustro de profesores, que también traccionaba para que se cumplieran sus intereses y decisiones. Efectivamente, mientras que algunos docentes coincidían con el reclamo de los estudiantes, la mayoría desconocía sus demandas y apoyaban las decisiones de Agoglia, relativas a la continuidad del rector. Estos profesores reconocían que Carasatorre había sabido mantener “los principios de orden, autoridad y disciplina en el Colegio”. A propósito esgrimían:

acorde con los principios enunciados recientemente por el Ministro de Cultura y Educación, Doctor Jorge Taiana, reafirmados por el Señor Delegado Interventor de la Universidad Nacional de La Plata, Profesor Rodolfo Agoglia y sostenidos por el señor rector del Colegio Nacional profesor Rafael Angel Carasatorre respecto del orden, jerarquía y disciplina que debe avalar la acción de los docentes en todos los postulados que la nación reclama, en la hora de su reconstrucción con la unión de todos los sectores de la misma y reafirmando la decisión de la asamblea del 9 de junio del año en curso, resuelven 1°) desconocer la ocupación del establecimiento aludido en tanto eso significa desautorizar a las autoridades de la Universidad Nacional y del Colegio Nacional, entorpeciendo la labor conducente a sus altos fines 2°) reafirmar el apoyo que la asamblea del 9 de junio otorgar a las autoridades de la universidad y del Colegio Nacional y 3°) tomar las medidas que considere necesarias para restablecer el normal desenvolvimiento de la institución”<sup>128</sup>.

De la lectura de la nota arriba citada, que presenta los argumentos de un grupo de profesores, resulta posible hipotetizar que los docentes (y no docentes) cercanos a la Tendencia

---

<sup>127</sup>“Alumnos del Colegio Nacional difundieron ayer una declaración”, (23 de junio de 1973), *El Día*, p 5.

<sup>128</sup> “Docentes del Colegio Nacional expusieron su posición ante la situación del establecimiento Fue levantada la ocupación del instituto”, (20 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

-aunque minoritarios dentro del Colegio-, también estuvieran atravesados por el conflicto de tener que acatar, por un lado, las órdenes del gobierno de la Universidad peronista y, al mismo tiempo, mantener el apoyo a unas autoridades que provenían de la dictadura; porque, según nuestra interpretación, el peso de las cualificaciones profesoras y el reconocimiento de sus trayectorias dentro del Colegio gravitaban mucho más que las relativas a las identificaciones políticas.

Este punto, relativo a la gravitación de las trayectorias académicas por sobre las filiaciones políticas generaba múltiples fisuras dentro del cuerpo de profesores, en el segmento de los no docentes y en el de los estudiantes movilizados en contra de Carasatorre.

Por su parte, el sector de los no docentes, nucleados en la Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata (ATULP), que había tenido un protagonismo central en la elaboración del proyecto “Bases para la Nueva Universidad” y, en materia de decisiones, había sido clave para la elección de la conducción de las diferentes unidades académicas de la UNLP, en la disputa por Carasatorre no tuvo gran injerencia. En una asamblea realizada el 19 de junio apoyó a Carasatorre por 33 votos contra 11, aunque, al no asistir la totalidad de los afiliados, se decidió que una comisión interna del gremio terminaría de definir la situación<sup>129</sup>. No se tienen datos precisos de la resolución de esta asamblea, pero, lo cierto es que para ese entonces, la salida de Carasatorre ya era un hecho consumado.

El escenario incierto que se vivía en el Colegio, atravesado por las múltiples discordias trascendía los muros de la escuela. La suspensión de clases y el estado de movilización de los jóvenes preocupaba a varios sectores de la comunidad educativa.

A título de ejemplo, un grupo de egresados/as del Colegio criticó y responsabilizó fuertemente a los/as profesores peronistas por alentar la movilización de los/as estudiantes. Incluso, puede leerse cierto tono institucionalista al explicitar las cualidades del Presidente de la UNLP así como el apoyo a la gestión de Carasatorre durante la dictadura.

El Interventor reúne en sí las cualidades de Presidente y Consejo Superior de la universidad por decreto del P.E.N y por lo tanto es inadmisibile la presentación de un poder paralelo que a espaldas de la ciudadanía pretenda erigirse en juez inapelable del destino de la institución (...) Dicha movilización es alentada por un grupo minúsculo de profesores quienes en sorpresivo cambio se auto titulan partidarios del actual gobierno y en actitud reprobable no vacilaron en alentar posturas de rebelión en los alumnos (...) Los reclamos estudiantiles se deben canalizar a través de los cauces legales ante las autoridades legalmente investidas porque debemos respeto hacia una conducción que durante el transcurso de nuestra trayectoria en el colegio en

---

<sup>129</sup> “La situación en el Colegio Nacional. Se mantiene el Conflicto en tanto se aguarda para hoy la decisión de Agoglia”, (27 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

los años del gobierno militar soslayó toda acción discriminatoria y de la que fueron beneficiarios quienes ahora se instituyen en sensores de la política que mantuvo en libertad el proceso de nuestra formación de bachilleres<sup>130</sup>.

Otro colectivo de fuerza, sin duda relevante, fue el de los padres y las madres de los alumnos y de las alumnas del Colegio. El rol que jugaron fue decisivo en el proceso de tomas, asambleas y suspensión de clases. En tanto figuras adultas que también cumplen el papel de autoridad, desplegaron su propio juego en el ejercicio de presión para encauzar el ciclo lectivo y la disciplina a través de un conjunto de demandas a la conducción del Colegio y de la Universidad.

Este grupo solía reclamar, como se expresó más arriba, el reencauzamiento de las clases y la normalización del ciclo lectivo. El hecho de que los/las jóvenes eran adolescentes y que, en términos legales, eran menores de edad, la presencia de la figura de este colectivo en la institución no puede desmerecerse. Sus hijos e hijas sin clases, durmiendo en el Colegio, en estado de asamblea permanente, desafiando las normas, manifestándose en las calles, no era algo que estaba concebido dentro de los márgenes de lo posible para una institución escolar que, además, se trataba del Colegio Nacional, un semillero de jóvenes herederos de un legado representacional sobre los futuros profesionales y dirigentes del país, que recaía, todavía en ese entonces, principalmente, sobre los hombres de Colegio, no así de las mujeres.

En este clima de tensiones cruzadas que abarcaba la movilización estudiantil, la opinión de las diversas asociaciones docentes, la de los egresados del Colegio, las presiones de las familias de los/as adolescentes del establecimiento y la discordia con las autoridades de la UNLP, el lunes 25 de junio fue, quizás, la jornada más crítica del conflicto entre estudiantes y profesores, que se enfrentaron en las instalaciones del Rectorado.

En el transcurso de la mañana de ese lunes, según puede leerse en el Diario *El Día*, en una masiva asamblea de estudiantes de los tres turnos, realizada en el Colegio, los argumentos para echar a Carasatorre se profundizaban:

La dimisión de las autoridades se reclama porque “son un freno para el cambio de estructuras que todos deseamos (...) Las autoridades se erigen en el obstáculo que impide la materialización de dichos cambios (...) Los citados fueron agentes de la dictadura que reprimieron directa o indirectamente las movilizaciones del estudiantado, llegando hasta suprimir clases (...) Habían tratado de eliminar el turno nocturno<sup>131</sup>, oponiéndose a los intereses de los afectados que no son otros que los de la clase trabajadora. Y

---

<sup>130</sup> “Declaraciones”, (27 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

<sup>131</sup> El 1° de abril de 1969 el Presidente de la Universidad dispuso la suspensión del ingreso a primer año del turno nocturno, medida que fue avalada por los tres Vicerrectores del CNLP y el Secretario Ricardo Giles pero los docentes se opusieron. Según las autoridades, la supresión de primer año se debía al reducido número de alumnos, un alto porcentaje de deserciones y un bajo número de alumnos netos que egresan como bachilleres.

criticaban al Rector por los anuncios acerca de la supresión de 6to año y la reforma de los planes de estudio sin invitar a los educandos a participar de la formación de esos nuevos planes”<sup>132</sup>.

Por la tarde, algunos alumnos y algunas alumnas irrumpieron, según *El Día*, con “cartelones y cánticos” en una reunión que docentes titulares y auxiliares mantenían con R. Agoglia en la UNLP. El Servicio de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Bs. As. (DIPPBA), también advirtió sobre el hecho producido en el Rectorado, y registró algunas de las entonaciones estudiantiles<sup>133</sup>.

En esa incómoda y ruidosa reunión, un sector de los docentes reunidos con Agoglia ratificaba su apoyo a Carasatorre y denunciaba que algunas profesoras vinculadas al partido comunista estaban promoviendo el caos y el desorden dentro de la institución. Por otra parte, las acusaban de alentar un estado de inestabilidad interna y decían que sufrían agresiones y amenazas. A falta de garantías, solicitaban la inmediata normalización de las actividades “respetando las autoridades por Ud. designadas”<sup>134</sup>.

La tensa jornada derivó en un encuentro entre Agoglia y un grupo de 8 delegados estudiantiles representantes de los tres turnos (mañana, tarde y noche)<sup>135</sup>. La reunión fue clave para que la balanza se inclinara a favor de la demanda de los jóvenes que, de paso, aprovecharon para responderle a los docentes reunidos con Agoglia sobre los docentes acusados:

en la lucha que iniciamos nada tuvieron que ver algunas de las profesoras que hoy se las sindicó como promotoras de las movilizaciones. Ellas -añadieron- se plegaron después a nuestros reclamos”<sup>136</sup>.

Asimismo, como resultado de otra reunión que el responsable de la UES del Colegio y otros miembros de la Juventud Universitaria Peronista (JUP) mantuvieron con Agoglia, en la cual el Interventor había dejado clara su posición contraria a la actitud de los estudiantes del Colegio, la toma y el estado asambleario llegaba a su fin<sup>137</sup>.

---

<sup>132</sup> “La situación en el Colegio Nacional. Se mantiene el conflicto en tanto se aguarda para hoy una decisión del Profesor Agoglia”, (26 de junio), *El Día*, p 5.

<sup>133</sup> Comisión Provincial por la Memoria, Archivo ex-DIPPBA, Mesa A Mesa A Legajo 48, s.f.

<sup>134</sup> “La Situación en el Colegio Nacional” *Op. Cit.*

<sup>135</sup> “Personal no docente apoya al rector del Colegio Nacional”, (27 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

<sup>136</sup> *Ibidem.*

<sup>137</sup> En la Universidad Nacional de la Plata, la JUP se presentó públicamente en agosto de 1973, a partir de la fusión de dos agrupaciones estudiantiles de tendencia peronista: la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) y el Frente de Agrupaciones Eva Perón (FAEP). Esta fusión resultaba del correlato, en el ámbito universitario, de la unificación de dos organizaciones armadas: las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y la organización Montoneros, a partir de la incorporación de la primera a la segunda. Véase Lanteri (2009).

Según el responsable juvenil de la CIS, cuando el responsable de la UES, al llegar de la reunión, lo persuadió de levantar la toma, le dijo: “Sos un pelotudo, te lavaron la cabeza”.

Así fue que, según el dirigente estudiantil peronista, “el voto masivo de la UES se llevó puesta la asamblea” pero, a cambio, desde la UNLP se aceptaba la renuncia del cuerpo directivo del Colegio Nacional<sup>138</sup>.

Como indicamos en el segundo capítulo, el 27 de junio de 1973 se designó al Ingeniero Adolfo Pallaro como vicerrector del Turno Mañana, a cargo interinamente de la dirección de la institución, junto con los profesores Julio Ricardo Porto y Norberto Emir Scasso como vicerrectores del Turno Tarde y Noche, respectivamente<sup>139</sup>.

El 28 de junio, las nuevas autoridades se hicieron cargo de sus funciones y, según declaraciones de A. Pallaro, durante ese día, tuvo reuniones con estudiantes de los tres turnos, quienes se comprometían a “zanjar las diferencias existentes [y que] iban a coparticipar, junto a los docentes titulares y auxiliares y a los no docentes, en la reorganización de todo aquello que interese al alumnado”<sup>140</sup>.

Retomando el recorrido realizado hasta aquí, notamos que, en el Colegio, la primera etapa del proceso de institucionalización del proyecto de la izquierda peronista no estuvo exenta de tensiones y contradicciones. De modo preliminar, podemos marcar dos: la primera, generada por la conducción de la UNLP con la intención de dejar en funciones a Carasatorre que, si bien era peronista, los estudiantes lo veían como la continuidad de la dictadura y, la segunda, recalca en el peso que, en ese proceso, fueron adquiriendo las agrupaciones estudiantiles y que, finalmente, lograron torcer las decisiones de la UNLP hacia sus propios intereses. Podríamos leer, entonces, este período como un conjunto de fuerzas centrífugas que dejaba poco margen de acción a las nuevas autoridades. En este contexto, el nuevo responsable de la conducción del Colegio debía lograr que esas fuerzas volvieran hacia el centro y gestionar, con el equilibrio necesario, un agitado y convulsionado establecimiento educativo.

---

<sup>138</sup> “Aceptáronse las renuncias de los tres vicerrectores del Colegio”, (28 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

<sup>139</sup> Giles, R. (1933) continuó siendo el Secretario del Colegio.

<sup>140</sup> “Colegio Nacional: Tampoco hubo clases durante la víspera” (29 de junio de 1973), *El Día*, p5.



### 3.2. La gestión de Adolfo Pallaro: en búsqueda del encauzamiento escolar

Adolfo Pallaro, un histórico profesor de Física del Colegio, reincorporado en 1973, provenía de la resistencia peronista<sup>141</sup> y, como señalamos en el capítulo anterior, había sido dejado cesante desde 1956, por la autodenominada “Revolución Libertadora”.

A juzgar por los acontecimientos, este profesor parecía mostrar cierto acercamiento al claustro estudiantil, pero carecía de sustento en la mayoría del cuerpo docente. Resultaba que, el nuevo vicerrector, no contaba con aquellas cualificaciones simbólicas que lo ubicarían dentro del grupo de los profesores reconocidos por sus atributos académicos. “Era un muchachista”, expresó un exprofesor de Geografía del Colegio, al ser consultado por los episodios relacionados con Carasatorre y el cambio de autoridades. Sin embargo, también carecía, en ese aspecto, de la aprobación de los estudiantes.

El apoyo de los/as alumnos/as peronistas a Pallaro se debía, según el entonces responsable de la UES, al hecho de no tener un candidato específico y, por otro lado, la agrupación, dijo en la entrevista, no encontraba dentro del cuerpo docente, “profesores emblemáticos” por los cuales disputar el nombramiento de Pallaro. Además, Agoglia buscó -agregó el exdirigente estudiantil- “nombrar autoridades que no estuvieran necesariamente identificadas con la Tendencia Revolucionaria del Peronismo”<sup>142</sup>.

Yo tengo claro que no teníamos claro el candidato. La JUP sí tenía candidatos. Que yo sepa, la UES no tenía candidatos. No había dentro del Colegio un profesor que fuera emblemático. De hecho, trajeron a un tipo que era [de afuera] y sí, pusieron a dos profesores, dos cuadros políticos e ideológicos<sup>143</sup>.

En principio, este testimonio daría cuenta del vínculo entre la JUP y la Universidad así como de la JUP y la UES del Colegio. En segundo lugar, es posible suponer que la cautela de nombrar cuadros directamente vinculados a la Tendencia tuviera que ver con el contexto político, pero que, también, se fundara en la presión de los docentes que conformaban la mayoría del cuerpo estable del establecimiento educativo, en gran parte antiperonista.

La tensión entre el nuevo rector y los docentes se puso en evidencia los primeros días, apenas haber asumido su cargo, cuando declaró que las clases no se habían reanudado porque los

---

<sup>141</sup> Para el tema de la “resistencia peronista” véase a Otero, Rocío, “Las memorias de la Resistencia peronista en los orígenes de Montoneros”, Travesía (San Miguel de Tucumán) vol.21 no.1 San Miguel de Tucumán jun. 2019

<sup>142</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora de modo virtual, 24/04/2020

<sup>143</sup> Idem. En la memoria de los exestudiantes, militantes de la UES y de otros también, aparece el nombre de Naclerio como su candidato, pero al conversar con él mismo y su hija en una entrevista, ambos negaron que fuera el candidato político que la UNLP pensaba para el cargo del director del Colegio.

profesores no habían asistido a clase. La respuesta no tardó en llegar. Una comisión interna de docentes, que había manifestado el apoyo a Carasatorre por amplia mayoría, difundió un comunicado a través del cual expresaban que:

el jueves pasado no se dictaron clases por encontrarse los alumnos en estado de asamblea y por la presencia de las nuevas autoridades en el Colegio, con el consiguiente intercambio de ideas<sup>144</sup>.

Los profesores volvieron a clase al día siguiente de la declaración de Pallaro, el día 29 de junio. Efectivamente, su designación dirimía el conflicto con los estudiantes, pero abría un nuevo frente con el sector de docentes y auxiliares que habían apoyado la continuidad de Carasatorre<sup>145</sup>.

El conflicto con la designación de las autoridades no parecía haber cesado luego del receso invernal. El contrapunto que se produjo entre ellas y los docentes es un reflejo más de los ánimos caldeados que se expresaban dentro del claustro de profesores: mientras que el vicerrector del turno tarde, Ricardo Julio Porto, consultado por *El Día*, expresaba: “desde que terminaron las vacaciones no ha habido asambleas, solo se realizó una reunión informativa sobre las conclusiones para los planes de 5to y 6to año”, un grupo de docentes manifestaba lo contrario: “[Los alumnos] se encuentran en estado de asamblea permanente, sin realizar sus tareas”<sup>146</sup>. Se referían, sobre todo, a la adecuación de las cursadas de quinto y sexto año, a raíz de la abolición de este último anunciado el 8 de agosto de 1973, un cambio sustantivo en el plan de estudios de los colegios secundarios de la UNLP, que se analizará en el próximo capítulo.

La designación del nuevo vicerrector a cargo de Rectoría no logró, sin embargo, aminorar la presión del claustro estudiantil, que pretendía traccionar la fuerza de los acontecimientos a su favor. En una clara disputa por el ejercicio y el control de la autoridad, el estudiante de la UES recuerda:

“El Tete” Pallaro nos invita a su despacho a un grupo de estudiantes peronistas, compañeros representativos (...) Y nos dice “muchachos” y le [decimos]: “muchachos no, somos compañeros”.

Claramente, la conversación ya empezaba marcando un distanciamiento generacional, signado por la diferencia entre “muchachos” y “compañeros”.

---

<sup>144</sup> “Hubo ayer clases en el C. Nacional”, (30 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

<sup>145</sup> *Ibidem*.

<sup>146</sup> “Búscanse soluciones para normalizar el funcionamiento del 6to año en los colegios secundarios de la ciudad”, (9 de agosto de 1973), *El Día*, p.5.

Excede los márgenes de este estudio abordar la condensación de los múltiples sentidos que porta la palabra “muchachos” en la retórica peronista<sup>147</sup>. Pero, en este caso, es posible suponer que Adolfo Pallaro, identificado con esa misma poética, interpelara a los jóvenes en su despacho, asumiendo un tipo de aglutinamiento común entre él y los estudiantes, el movimiento peronista.

Sin embargo, este aglutinamiento tácito, generado por el vicerrector, provocó la brecha inmediata de los jóvenes. Ese distanciamiento, creemos, no se basaba solamente en la distancia generacional, sino, principalmente, consideramos que se trataba de una diferenciación entre los “viejos” y los “nuevos” peronistas, portadores de una renovación ideológica que, en este caso, provenía de la izquierda.

El significado “compañeros”, suponía una ruptura con determinadas lógicas verticalistas, propias de la burocracia sindical que, como sostiene Raimundo (2001), se apoyaba en una “concepción de que las ideas “bajan” [de los cuadros dirigentes y] van de arriba hacia abajo” (p. 210)

En otro orden, más cultural y simbólico, resulta posible pensar que el sentido adjudicado a la palabra “compañeros” aludía, también, a la generación de vínculos más horizontales. Como sostiene Isabella Cosse (2010), el “compañerismo”, en las décadas del sesenta y setenta, comenzaba a marcar diferencias no sólo en el núcleo conyugal, sino, también, en las relaciones de pareja, en el noviazgo y la sexualidad, cuyo contenido se apoyaba en la idea de paridad y, como señalamos, relaciones más iguales.

El dirigente de la UES continúa el relato de aquella reunión donde se trató el tema de los profesores antiperonistas. Es aquí donde se denotan los márgenes reducidos de acción que tenían los estudiantes y las nuevas autoridades del Colegio para proceder a la purga de los docentes contrarios al régimen. Principalmente, la figura más incómoda era Carlos Disandro, mentor de la CNU<sup>148</sup>.

Yo lo interrumpo (...) y le digo, queremos un programa nacional y popular. Nosotros tomamos el Colegio, o sea, podemos volver a tomar el Colegio. Yo no lo amenazaba, pero el tipo me miraba [y debía pensar] ¡Este pendejo de 17 años!

A nosotros ya nos habían dicho que la JUP le había pasado la lista de los profesores que había que echar y los que tenía que tomar (...) Pero, nosotros no nos dedicábamos a eso (...) Nunca pudimos echar a

---

<sup>147</sup>Véase el estudio de Acha, Omar *Op. Cit.* Según el autor, la Juventud Peronista surgió antes de 1957, tal como establece la historiografía dominante y tiene sus primeras apariciones públicas a partir del año 1951.

<sup>148</sup> Públicamente, sólo consta la realización de un juicio popular a un docente, profesor de Historia, del Bachillerato de Bellas Artes. Para el caso del Nacional, algunos recuerdan que los estudiantes lograron echar profesores liberales o de derecha pero, hasta ahora, de la lectura de los legajos no se pudieron corroborar datos certeros al respecto.

Disandro<sup>149</sup> y un día, Pallaro, me manda a llamar solo y me dice (él me trataba de Ud. y yo le decía “Don Tete”) no insistan más con Disandro, porque, si no, vamos a salir lastimados nosotros.

Como vimos hasta aquí, una de las primeras tareas de Pallaro fue la de reencauzar las alianzas con docentes y estudiantes a los fines de reiniciar el ciclo escolar y gestionar la dirección del Colegio con cierto margen de estabilidad. Además, en términos administrativos, se ocupó de la extensa y ardua tarea de revisar cada una de las cesantías del personal del Colegio, que se dictaminaron luego de “La Libertadora” y reorganizar, en función de ello, la planta docente.

Efectivamente, bajo la órbita de la nueva legislación nacional<sup>150</sup>, la UNLP emitió en los primeros días dos resoluciones orientadas a poner punto final a las cesantías por causas políticas<sup>151</sup>, ejecutadas una vez derrocado el gobierno de J.D. Perón, en 1955.

Desde el mes de julio de 1973, comenzaron a llegar los primeros pedidos de reincorporación y, en agosto, Pallaro conformaba la comisión que tendría a cargo el estudio de dichas solicitudes.

La comisión estaría comandada por el Prof. de Dibujo, Ricardo Julio Porto, entonces vicerrector del Turno tarde, también cesanteado por “La Libertadora”, junto con algunos miembros de la Asociación de Docentes Universitarios (ADU), la Agrupación Peronista de Trabajadores Docentes de la Universidad de La Plata (APTULP) y los Jefes de Departamento para que, oportunamente, trataran temas específicos de sus áreas. Más tarde se incluyó un representante de la Asociación de Trabajadores de la Universidad (ATULP)<sup>152</sup>.

Según los datos de la información reunida en las Resoluciones, Notas a Presidencia y Disposiciones del Colegio, fueron más de 100 solicitudes las que se presentaron y quedaron supeditadas a diferentes situaciones, que agrupamos en los siguientes términos: 1) personal docente y no docente, que ya había sido reincorporado al Colegio o designado como interino durante los años previos; 2) docentes de asignaturas que también habían pasado por el proceso de “desperonización”, como, por ejemplo, Moral y Cultura ciudadana, que se había implementado en 1953. Por otra parte, debía resolverse la situación de los profesores de aquellas asignaturas que habían desaparecido con el cambio curricular, establecido en el Plan de estudios del año 1960,

---

<sup>149</sup> Para un estudio profundo de Carlos Disandro véase el trabajo de Carnaghi, Juan Luis (2015) Nacionalistas, católicos y peronistas. Auge, afianzamiento y reconfiguración de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) La Plata, 1955-1974 (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Historia. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1255/te.1255.pdf>

<sup>150</sup> La ley nacional N° 20508/73 de amnistía por hechos políticos, sociales, estudiantiles y gremiales y su Decreto reglamentario 1171/73, que legisló sobre la readmisión laboral a los cesanteados sin causa justa en la administración pública, estableciendo un plazo de 30 días corridos para poder solicitar el acogimiento a los beneficios establecidos en la normativa precitada. Disponible en:

<https://www.hcdn.gov.ar/comisiones/permanentes/cdhygarantias/proyectos/proyecto.jsp?exp=4686-D-2012>

<sup>151</sup> UNLP-Sala La Plata Res. N° 293 y 294 del 12 y 13 de junio respectivamente. Resoluciones Generales 1973.

<sup>152</sup> UNLP-CNLP. Disposiciones de Rectoría, 1973 del 1° de agosto.

como, por ejemplo, Actividades Prácticas y 3) cargos que ya habían sido asignados a otros docentes<sup>153</sup>.

Vale mencionar, que toda esta revisión debió llevarse adelante en el marco de un reducido presupuesto y que, en este punto en particular, se generaba una tensa relación entre Pallaro y el sector económico financiero de la UNLP. El exvicerrector se ocupó, además, de afrontar el cambio en el régimen de enseñanza, hecho que suscitó el despliegue de una serie de conflictos y tensiones entre docentes, estudiantes y progenitores de los/as jóvenes, que serán analizados en el próximo capítulo.

### 3.3. “Ese sonido de fondo”. Bombas y tiroteos en una ciudad que arde

Si bien las actividades académicas se fueron normalizando a partir del mes de julio de 1973, tal como daremos cuenta posteriormente, las movilizaciones de los estudiantes secundarios se fueron acrecentando durante el mes de septiembre.

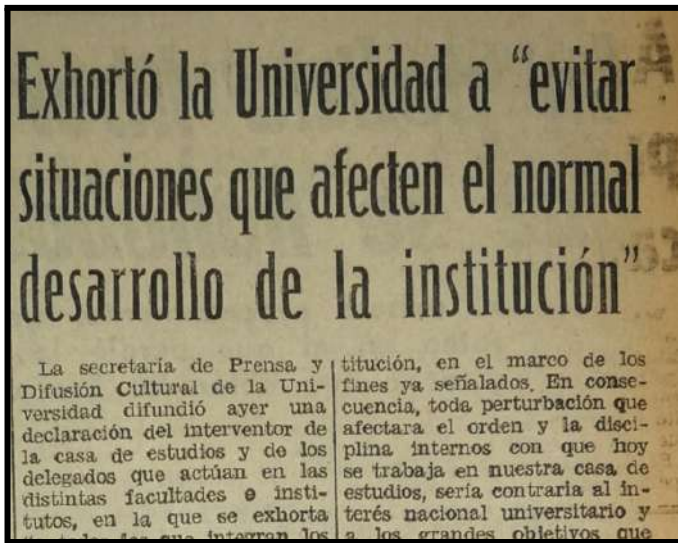
La proximidad del día de la primavera y las correspondientes manifestaciones callejeras de los estudiantes secundarios, que irrumpían en los diversos colegios y agitaban la suspensión de las clases, no hacía más que alentar esa imagen de desborde que la sociedad platense embebía cotidianamente de las páginas del diario *El Día*. La prensa acusaba directamente a los/as jóvenes del Colegio Nacional como los responsables de los desmanes ocasionados en el resto de los establecimientos educativos de la ciudad<sup>154</sup>. Fue, en ese contexto, cuando la cuestión de la disciplina de los/las estudiantes se tornaría una cuestión capital, junto con la necesidad de reencauzar el ciclo lectivo.

Por otra parte, en el ámbito de la Universidad local no sólo aquejaban los conflictos suscitados en el Colegio y la movilización de los estudiantes secundarios; también preocupaba la atmósfera candente que se vivía en varias de las Facultades de la UNLP. En este contexto, el Interventor R. Agoglia, llamaba a todos los actores de la comunidad educativa a restablecer el orden en la Casa de Estudios. En un documento dado a conocer el 4 de octubre de 1973, exhortaba, según *El Día*, a “evitar situaciones que afecten el normal desarrollo de la institución”. En la declaración, puede leerse:

---

<sup>153</sup> Estos datos y los consecuentes agrupamientos que se elaboraron para este trabajo surgen del análisis de los libros Disposiciones del año 1973-1974 y Notas a Rectoría de los mismos años, documentación disponible en el Colegio Nacional de la UNLP.

<sup>154</sup> “Alumnos secundarios invadieron un establecimiento educativo y provocaron diversos incidentes”, (7 de septiembre), *El Día*, p. 5.



Esta intervención exhorta a todos los que integran los distintos estamentos de la Universidad (estudiantes, docentes y no docentes) a asumir plena conciencia del valor y significado de los momentos actuales y a empeñar todos sus esfuerzos para evitar situaciones que alteran el normal desarrollo de la institución, en el marco de los fines ya señalados. En consecuencia, toda perturbación que afectara el orden y la disciplina internos con que se trabaja en nuestra casa de estudios sería contraria al interés nacional universitario y a los grandes objetivos que persigue el pueblo argentino.

En realidad, candente era toda la atmósfera política del país. El presidente Héctor Cámpora y el vicepresidente Vicente Solano Lima habían renunciado a sus investiduras en julio a raíz de los acontecimientos conocidos como la “Masacre de Ezeiza”, ocurrida el 20 de junio de 1973, y debido a una serie de acciones y alianzas promovidas por el exministro de Bienestar Social, José López Rega, mentor de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) contra la izquierda peronista. La ascendencia de este personaje oscuro de la historia de nuestro país fue clave para comprender el lugar decisivo que los sectores más ortodoxos del peronismo comenzaron a ocupar, junto con las fuerzas paramilitares. Según Juan Besoky (2010), “Ezeiza” marcó el fin de la ambigüedad discursiva de Perón. Si, hasta entonces, había alentado las acciones armadas de los grupos más radicalizados de la juventud vinculados a la izquierda, a partir de este momento se inclinó decididamente hacia los sectores de la derecha del movimiento.

---

<sup>155</sup> Exhortó la Universidad a “evitar situaciones que afecten el normal desarrollo de la institución” (4 de octubre de 1973), *El Día* p.5.

En las elecciones del 23 de septiembre, con el 62% de los votos triunfó la fórmula Perón-Perón<sup>156</sup> y dos días después, grupos de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo asesinaron a José Ignacio Rucci, obrero metalúrgico y dirigente de la CGT, ligado a la rama sindical y a la derecha peronista. El asesinato de Rucci desató una escalada de atentados y asesinatos contra locales y militantes de la Tendencia, que no menguaron con el paso de los meses, sino, por el contrario, se volvieron una de las variables regulares del período (Abbattista y Tocho, 2021)

El “Documento Reservado” del Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista, que declaraba expresamente "terminar con los marxistas infiltrados, para evitar que destruyan al Movimiento Nacional Peronista", fue dado a conocer los primeros días de octubre<sup>157</sup>. Meses más tarde, el 19 de enero de 1974, el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) irrumpía en el Regimiento 10 de Caballería Blindada y el Grupo de Artillería Blindado 1 situado en la localidad de Azul, en la provincia de Buenos Aires. Este hecho ocasionó la renuncia del gobernador bonaerense, Oscar Bidegain, ligado a la juventud más radicalizada de la izquierda y la asunción a ese mismo cargo de quien fuera su vicegobernador, Victorio Calabró, identificado con la derecha del movimiento.

Como señalan Lucía Abbattista y Fernanda Tocho (2021) en el transcurso de ese “verano caliente” del ’74 (que excede la estación propiamente dicha) resulta evidente el recalentamiento que se va produciendo a nivel político, cuando se acelera la purga ideológica que implica la expulsión de la Tendencia en varios frentes, comenzando por los espacios sindicales y político-institucionales.

La anterior es una apretada síntesis de acontecimientos que solamente pretende poner en contexto las vivencias de los estudiantes y las experiencias sensibles de los jóvenes que cursaban durante esos años en el Colegio. La voz de un entonces adolescente de primer año resulta ilustrativa del modo en que la violencia marcó sus trayectorias escolares, signada por “ese sonido de fondo” de bombas que estallaron en diversos puntos de la ciudad:

En el ’73 la ciudad ardía. Las bombas, los tiroteos, eran el sonido de fondo de la ciudad. Yo vivía frente al Regimiento 7 de Infantería, era un lugar

---

<sup>156</sup> Luego de la renuncia de Cámpora, el presidente provisional fue Raúl Lastiri, que gobernó del 13 de julio al 11 de octubre de 1973. La fórmula gubernamental estaba encabezada por Juan Domingo Perón y María Estela Martínez de Perón (“Isabelita”) asumió el 12 de octubre de 1973.

<sup>157</sup> La publicación del “Documento Reservado” apareció en el Diario *La Opinión*, en la edición del día 2 de octubre de 1973 con el título: "Drásticas instrucciones a los dirigentes del movimiento para que excluyan todo atisbo de heterodoxia marxista". Comenzaba, con este documento, lo que se llama el proceso de “depuración ideológica” dentro del movimiento peronista.

siniestro, donde ahora está Plaza Malvinas<sup>158</sup>. A la noche había toque de queda, no se podía salir. Cuando cumplí 15 años fue el mismo día que el intento de copamiento de Monte Chingolo por el ERP, pero antes o durante hubo una especie de ataque al Regimiento 7, frente donde yo vivía, y eso fue justo en el momento que estaban viniendo mis amigos a mi cumpleaños. Algunos quedaron adentro y a otros no los dejaron pasar y se fueron a la casa y los que quedaron adentro se quedaron hasta el día siguiente. No podía salir nadie. Yo cumplía 15 años, de golpe escuchamos tiros, boom, los que llegaron, llegaron. Así se vivía. Después lo internalizabas.<sup>159</sup>

Y continuó:

[En los primeros años] que estuve en el Colegio voló el Comedor Universitario<sup>160</sup>, que estaba frente a mi aula. Así que, llegamos al aula y estaba hecha añicos, todos los vidrios sobre nuestros pupitres. (...) Voló el Comedor Universitario. Bueno, la cuestión de la política, totalmente impregnada, todo tipo de partidos y militancias en esa época, más o menos pacíficas, de todo lo que quieras había. Nosotros éramos los chiquitos. Aparte, ese año pasaron muchas cosas, porque el Colegio estaba en un estado asambleario casi permanente.

El testimonio anterior sintetiza algunas de las ideas abordadas hasta aquí, donde hemos procurado dar cuenta del entrecruzamiento de las experiencias estudiantiles y la cultura institucional atravesada por la violencia y las múltiples disputas y luchas de intereses que no dejaban de estar signadas por el drama de los acontecimientos políticos de carácter nacional, provincial y local.

En el apartado siguiente analizaremos la gestión escolar que se desarrolló en el año 1974, en el que los diversos sectores de la comunidad educativa continuaron disputando los modelos de gestión y organización de la cultura escolar en un clima donde la politización estudiantil se acrecentaba.

---

<sup>158</sup> Desde 1993 comenzaron las obras impulsadas por la Municipalidad para convertir este lugar en un espacio verde para la comunidad. Desde 1998, funciona el Centro Cultural Islas Malvinas donde estuvo el Casino de Oficiales. La Plaza Malvinas y el Centro Cultural constituyen un sitio de memoria relevante. En principio, porque de aquí partieron pero también llegaron y estuvieron retenidos muchos excombatientes de Malvinas cuando volvieron de la guerra, en 1982. Además, fue testigo en 1930 de la renuncia de Hipólito Irigoyen a la presidencia de la Nación y del fusilamiento del Coronel Cogorno -junto a otros miembros del Ejército fieles a Perón-, durante el levantamiento del 9 de junio de 1956.

<sup>159</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 25 de septiembre de 2017. El 23 de diciembre de 1975 el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) toma por asalto el Batallón Depósitos Artesanales 601 Domingo Viejobueno, situado en la localidad de Monte Chingolo, en la Provincia de Buenos Aires.

<sup>160</sup> *El Día*, 18 de septiembre de 1973, p. 5. Los destrozos alcanzaron también a los edificios anexos al Colegio Nacional, como el Departamento de Matemáticas, el CESPI, y algunos laboratorios de Física. Los daños, según consta en el Diario *El Día*, habían sido de gran magnitud. Respecto del Colegio Nacional, en el matutino local se señala que: “[se observan] roturas de vidrios, caída de revoques de las paredes y trozos de cielo raso, rotura de focos de iluminación y de relojes eléctricos”. El Comedor reabrió sus puertas el 25 de septiembre.



### 3.4. El período de normalización de la UNLP. De la gestión de Adolfo Pallaro a la gestión de Raul Tierno

Tal cual indicamos en el segundo capítulo, como resultado de la nueva Ley Universitaria (20.654), sancionada el 14 de marzo de 1974, comenzó el proceso de normalización de las sedes de Estudios Superiores del país y, consecuentemente, como en otras universidades, se designaron nuevas autoridades en la UNLP. Desde entonces, la universidad local quedó en manos del Médico Psiquiatra F. Camperchioli, quien asumió como Rector Normalizador a fines del mes de marzo de 1974.

El apoyo de la CNU a Camperchioli puede notarse en declaraciones formuladas a principios de abril:

acatando la verticalidad del jefe del movimiento se ha resuelto apoyar la designación del Dr. Camperchioli como rector normalizador de la UNLP. Además repudiamos los ataques de las agrupaciones juveniles antinacionales como JUP, Franja Morada y MOR, que intentan perpetuarse en el poder que les dio el camporismo<sup>161</sup>.

Esta declaración de la CNU se comprende a la luz de las acciones contra la conducción de Agoglia y de los ataques cada vez más violentos que esta agrupación venía ejerciendo, desde el año anterior, sobre los sectores que lo apoyaban, ligados a la izquierda, ya sea peronista o marxista (Abbattista y Carnaghi, 2014). Como observamos a través del último relato del estudiante que estaba en primer año, la CNU ya había hecho estallar una bomba en el Comedor Universitario en septiembre, provocando destrozos allí mismo y en las inmediaciones del Colegio.

Tampoco fue fácil la entrada de Camperchioli en las instituciones educativas del circuito de pregrado y en la Escuela Anexa “Joaquín V.González”, destinada a los niños y niñas del nivel primario de la UNLP. Los motivos eran diferentes en cada una de estas instituciones y contribuyeron, indefectiblemente, al clima de incertidumbre y crisis generalizada en la Casa de Altos Estudios<sup>162</sup>.

En el Colegio Nacional, el anuncio que hicieran las autoridades nacionales sobre cambios en el aseo personal y el uso de la vestimenta (e incluía consideraciones sobre la barba en los hombres)

---

<sup>161</sup> MOR: Movimiento de Orientación Reformista, ligado al Partido Comunista Argentino; JUP: Juventud Universitaria Peronista, ligada en su mayor parte a Montoneros y, la Franja Morada, de orientación radical. Estas agrupaciones habían apoyado la gestión de Agoglia y el proyecto de Nueva Universidad.

<sup>162</sup> En la escuela Anexa, el conflicto se relacionaba con la abolición de la doble escolaridad para los niños y niñas que cursaban séptimo grado. En el Liceo “V. Mercante” el problema giraba en torno a la renuncia de las autoridades nombradas por Agoglia y un estado de acefalía que motivó la suspensión de clases durante los primeros días de clase y en Bellas Artes, las causas del conflicto giraban en torno a diversos temas entre los cuales se encontraban la supresión de sexto año y el orden y la disciplina que reclamaban las familias de los estudiantes.

derivó en el comienzo de un ciclo lectivo ya convulsionado desde el inicio de clases, el 1° de abril<sup>163</sup>. Tengamos en cuenta que, como expresa Inés Dussel (2019) el vestuario escolar (el guardapolvo, el uniforme, etc.) resultan ser objetos constitutivos de la experiencia de la escolarización, que demarcan distintos márgenes de libertad y autonomía.

Como recuerda una exestudiante mujer, la vestimenta era parte de la rebeldía adolescente:

Yo le discutía [al rector] que no quería ir con guardapolvo. Me da cosa acordarme, porque era un momento tan serio, que era una pelotudez, como que, ¿viste?, era la libertad, una mezcla hippie también, que el guardapolvo era totalitario. Yo usaba las polleras abajo del traste y poncho, los ojos todos pintados, y el pelo lacio<sup>164</sup>.

A los ojos de un hombre, que en su época de estudiante se identificaba con la juventud radical, el relato sobre la vestimenta deja entrever, quizás con cierta ironía, la alusión a la figura mítica de la estética peronista, las alpargatas. (“Alpargatas, sí; libros no”)

[La] cuestión ideológica [estaba] muy candente, ¿viste? Porque, además, hay una cosa, hasta estéticamente la cosa era visible. El que era militante de izquierda, se arropaba como tal, se vestía con borceguíes, al estilo del Che. Entonces un PST, iba con chaqueta verde y los borceguíes. Yo tenía pelo largo. La vestimenta, algunos por ejemplo, se vestían con un poncho, por la idea de cantar el folk, ¿viste? La cosa popular. O venir en alpargatas. Vos pensá, pasamos del '72, venir en saco y corbata, a venir en alpargatas. Era parte de la estética y de la rebeldía<sup>165</sup>.



El día 4 de abril, los alumnos y las alumnas del turno mañana organizaron una asamblea en el Salón de Actos, con una presencia aproximada de seiscientos estudiantes, a los fines de tratar el

<sup>163</sup> “Irregular actividad docente en los Colegios de la Universidad”, (4 de abril de 1974), *El Día*, p.5.

<sup>164</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 8 de febrero de 2019.

<sup>165</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 6 de junio de 2018.

<sup>166</sup> “Irregular actividad docente en los colegios de la universidad”, (4 de abril de 1974), *El Día*, p.5.

tema de la vestimenta y el aseo personal, impuesto por las autoridades del Colegio, en consonancia con las directivas nacionales. El resultado: una votación por amplia mayoría decidió resistir la implementación de las normas relativas a los modos de vestir<sup>167</sup>.

Como se apreciará en el capítulo cinco, el tema de la vestimenta fue, también, un aspecto central en la experiencia de los estudiantes durante el año 1975, en un clima donde los espacios para la expresión política y la libertad de los/las jóvenes ya estaban casi totalmente obturados. Contrariamente, en el bienio que estamos estudiando en este capítulo, 1973-1974, los márgenes para la amplificación de las expectativas revolucionarias todavía era posible.

En este sentido, se comprende la importancia que tuvo la cuestión de la ropa en la experiencia estudiantil, ya que había sido una de las luchas más fuertes del ciclo 1973-1974 y, como se verá más adelante, fue un componente central en la construcción de la identidad y del sentido de pertenencia de los/las adolescentes con la institución.

Aunque no tuvo éxito, ya que a principios de mayo el gobierno nacional tuvo que desistir la implementación de dicha medida, el estado de movilización y suspensión de clases, junto con la experiencia acumulada del año anterior, los progenitores de los tres colegios secundarios de la UNLP solicitaron, al nuevo rector de la Casa de Altos Estudios, una “medida urgente, concreta y definitiva”<sup>168</sup> al problema de la indisciplina y la normalización de las actividades escolares. Según una declaración recuperada del diario *El Día*, los/las adultos/as responsables de los y las adolescentes denunciaban:

Se está quebrando la unidad familiar. Nosotros no enviamos a un hijo a la escuela para que se convierta en nuestro enemigo, sino para que se capacite como corresponde. Los chicos regresan a sus casas porque no hay clase. En muchos casos se quedan, hay que reconocerlo, porque a esa edad les atraen las movilizaciones y las asambleas tumultuosas<sup>169</sup>.

Sin duda, estas declaraciones resultan fuertes si tenemos en cuenta, al menos, dos de los términos a través de los cuales se expresan; el primero, relativo a la crisis de los valores familiares tradicionales y, el segundo, la alusión de los jóvenes como enemigos de los adultos. La fuerza de estas concepciones nos resuenan ya que se volverán señeras en el período posterior a los años que comprende nuestro estudio, aunque, como señala Marina Franco (2012), estas consideraciones

---

<sup>167</sup> Finalmente, por una resolución del Ministerio de Cultura y Educación de principios del mes de mayo, se dejó sin efecto la exigencia sobre el uso de vestimenta en los establecimientos escolares dependientes del Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica. Según esta resolución, no se tendría en cuenta algún color en particular en los sacos, pantalones, medias, camisas, zapatos y no se exigiría el uso de corbatas para los varones ni vinchas para las mujeres, a los fines de aliviar la situación socioeconómica de muchas familias argentinas. “No habrá exigencias especiales en el uso de ropas especiales”, (3 de mayo de 1974), *El Día*, p.5

<sup>168</sup> “Fue impuesto el rector de la Universidad sobre la situación en los tres colegios”, (6 de abril de 1974), *El Día*, p.5.

<sup>169</sup> *Ibidem*.

sobre la idea de la juventud como enemiga y promotora del caos social, no resultará exclusiva del horizonte de expectativas de la última dictadura cívico militar en nuestro país. Como podemos observar, estas ideas ya empiezan a desplegarse en el período anterior, que aborda esta tesis.

Las estrategias para llevar adelante el reencauzamiento del orden escolar, será un tema que se analizará en profundidad en el capítulo cinco, pero notamos, aquí, cómo comienza a convertirse en una cuestión capital en las relaciones entre los/las progenitores y las autoridades del Colegio.

#### 3.4.1. Tomas y prácticas de acción directa

Más allá de la tensión ocasionada por el tema de la vestimenta, el conflicto de más largo aliento, que se extendería entre los meses de abril y julio de 1974 estuvo relacionado, nuevamente, con el recambio de las autoridades. Como se analizará posteriormente, la discordia terminó en un frustrado intento de prácticas de participación de democracia directa por parte de los diferentes claustros del Colegio, cuya responsabilidad del fracaso, como se analizará, recayó sobre las autoridades de la UNLP.

Mientras que la dirección del Liceo V. Mercante y el Bachillerato de Bellas Artes fueron confirmadas, Camperchioli dejó en suspenso la designación de los vicerrectores de los tres turnos del Colegio Nacional. Este silencio generó la inmediata reacción del cuerpo de docentes del establecimiento educativo y decretaron un paro de actividades por tiempo indeterminado. Por esta razón, las clases se suspendieron el 19 de abril a los fines de apoyar, esta vez, la continuidad del Ing. Pallaro y la del vicerrector Ricardo Porto. Este grupo de profesores elaboró y entregó a Camperchioli un petitorio, en el que manifestaban los siguientes puntos:<sup>170</sup>

- a) no dictar clase hasta tanto no sean confirmadas en sus cargos las actuales autoridades,
- b) que por ser este petitorio expresión de la mayoría de los docentes se solicita que se tenga en cuenta su voluntad ante cualquier designación que se produjera en este establecimiento, especialmente la designación de los vicerrectores restantes,
- c) que fundamentamos lo expresado en el grado de normalidad en que se desarrollan las actividades de este Colegio y en el hecho de que en la mayoría de las dependencias no se han removido las autoridades que se hallaban al frente de las mismas.

La presión ejercida por el cuerpo profesoral hacia la conducción de la UNLP y su poder de veto resultaba inédita, en tanto habían sido las agrupaciones estudiantiles peronistas ligadas a la

---

<sup>170</sup> “El paro docente en el Colegio Nacional”, (21 de abril de 1974) *El Día*, p. 5.

JUP y los delegados de ATULP quienes habían propuesto a muchas de las autoridades de la UNLP, desde mayo de 1973.

Por su parte, los estudiantes resolvieron una nueva toma, con el fundamento de “posibilitar la implementación de una política nacional y popular” y advertían: “mantendremos las medidas hasta tanto se aleje al Ing. Pallaro del cargo de Rector<sup>171</sup>. Se entraba, así, nuevamente, como el año anterior, en un inestable equilibrio de fuerzas, que solía paralizar las actividades escolares con un estado de asamblea permanente de todos los claustros de la institución educativa.

La situación resultaba exasperante para el colectivo de padres y madres que solicitaban, una vez más, se arbitraran los medios necesarios para normalizar el desarrollo de las clases. Pero esta vez, iban más allá. No se trataba de una petición para restablecer el ciclo lectivo, sino que avanzaban en cuestiones de orden político ideológico. Así, denunciaban que, “en la designación del cuerpo directivo del Colegio, se le daba más importancia a la extracción ideológica de las autoridades -causante de la ruptura del orden institucional- que a sus cualidades docentes y demandaban la preservación de un sano ambiente en el Colegio para sus hijos”<sup>172</sup>.

La discordia continuaba a fines de abril y, durante los meses de mayo y junio se urdieron diferentes estrategias con el objeto de reanudar las clases y allanar el camino para encontrar soluciones a las diversas demandas y posiciones encontradas, que desbordaban los márgenes de lo posible, dentro de una institución de carácter educativo destinada a adolescentes.

En primer lugar, se constituyó una Comisión de Docentes Normalizadora, que estableció un acuerdo con Camperchioli a través del cual los nuevos rectores del Colegio emanarían de votaciones secretas, directas y democráticas de todos los claustros, pacto realmente inédito para la historia del Colegio y de la UNLP, cuya Dirección, históricamente, había sido designada por la máxima autoridad de la Universidad.

En segundo lugar, la tensa situación que atravesaba el Colegio logró descomprimirse con la aceptación del pedido de licencia de Pallaro y la disposición de su renuncia. En consecuencia, se nombró provisoriamente a Rubén Eloy Latorre a cargo del despacho con funciones de Rectoría<sup>173</sup>.

Durante los meses de mayo y junio se suscitaban varias asambleas, reuniones y debates hasta que, el cuerpo docente, según el acuerdo con Camperchioli, eligió por primera vez, por vía democrática y por mayoría, al Profesor Hugo Satas, el mismo que fuera vicerrector de Carasatorre

---

<sup>171</sup> “Dilatase la solución en el conflicto que afecta las tareas en el Colegio Nacional”, (27 de abril de 1974) *El Día*, p.5.

<sup>172</sup> “Se reanudan hoy las clases en el Colegio Nacional. ``Docentes en alerta” (23 de abril de 1974), *El Día*, p. 5.

<sup>173</sup> Latorre provenía de las filas del claustro no docente; trabajaba en el Colegio desde el año 1946 y diez años después, fue declarado cesante, junto con los otros no docentes y docentes peronistas. Como parte del proceso de reincorporación de los cesanteados de la UNLP, fue reincorporado el 13 de noviembre de 1973.

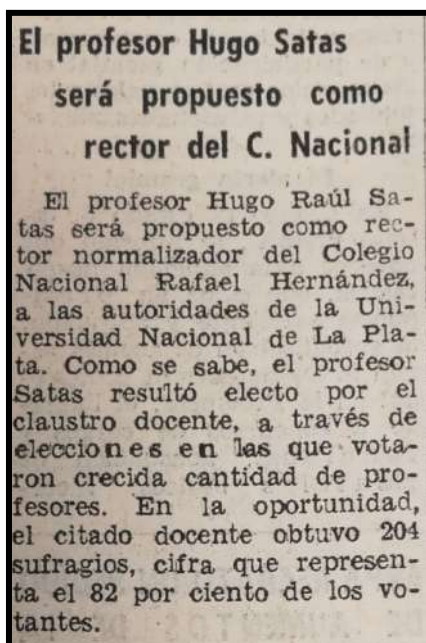
y, más tarde, rector del Colegio entre los años 1978 y 1979. En esta oportunidad, el cuerpo de los no docentes había decidido no elevar candidato.

Satas, un profesor de Historia de tendencia liberal, con una fuerte ascendencia sobre el estudiantado y el reconocimiento académico y profesional de sus colegas ganó con el 82 % de los votos del claustro de profesores. La respuesta de la presidencia no se hizo esperar. Un funcionario de la UNLP acusó de “gorilas” a los profesores del Colegio y los docentes respondieron de manera categórica: “[pedimos] soluciones, antes que agravios e insultos, que no podemos tolerar de ninguna manera”<sup>174</sup>.

El otro candidato de los profesores y de algunos estudiantes ligados a la izquierda era Mario Ibarra, por entonces, un joven profesor de Psicología, apoyado por el grupo de docentes “progresistas”, según se identificaron algunos entrevistados que formaban parte de este colectivo, cuyo peso era, evidentemente, mucho menor que el de los profesores “tradicionales”, “más conservadores”, que votaban a Satas por su trayectoria académica y su reconocimiento profesional dentro del Colegio.

Sin embargo, el reconocimiento del profesor Satas no provenía sólo de los docentes. Por eso, no resultó paradójal que el claustro estudiantil también votara a su favor como el candidato de los estudiantes “independientes”.

También era el candidato del diario *El Día*, que se apresuraba a jugar su carta y a publicar esta noticia: “El profesor Hugo Satas será propuesto como rector del C. Nacional”



<sup>174</sup> “Intervención del Colegio Nacional”, (5 de junio de 1974), *El Día*, p.5.

Como se explicó anteriormente, una de las primeras tomas del Colegio en 1973 había estado impulsada, precisamente, para que las autoridades de la dictadura abandonaran sus cargos. Satas, había sido uno de ellos<sup>175</sup>.

Un exestudiante, que militaba en la CIS reflexionó y tildó de antidemocráticos a los militantes de la UES:

Satas arrasó en las elecciones, nos mataron, pero los Montoneros dijeron “nosotros ya avisamos que Satas no está dentro de las posibilidades”, por lo tanto, consiguieron su objetivo, que era no elegir al rector democráticamente.

Así recordaba Hugo Satas<sup>176</sup> esta elección:

No se daban clases en esa época, porque todo el mundo quería hacer la revolución (...) El Nacional, fue como una especie de escudo, frente a esa actitud de aquellos que querían hacer la revolución. La mayoría de los profesores no estaba de acuerdo con hacer eso. La mayor parte de los profesores quería seguir trabajando como trabajaban siempre (...) No recuerdo la toma.

La posición de Satas quedaba clara, “formar un escudo” frente a la conducción peronista. Y prosiguió, no sin cierta tirria e ironía en su relato:

Como estábamos en un proceso revolucionario, se hizo una elección, primero con los profesores. Con los profesores gané yo, como rector. Los profesores y la parte administrativa. Y se quiso hacer, también, una asamblea con los alumnos, para que se decidiera hacer la elección allí. Pero dos chicas, muy hábiles ellas, dijeron: no, vamos a elecciones y los tontos revolucionarios dijeron, vamos a elecciones. Y los estudiantes me votaron a mí. Demostrando que las asambleas se mueven como quieren. No asumí como rector porque vino la orden de la presidencia de la Universidad.

El resultado fue, como expresó el docente, que desde la presidencia de la Universidad se desconocieron las votaciones que realizaron profesores y estudiantes de modo directo y se designó, por decreto, a un peronista histórico, Raúl Tierno, como rector del Colegio<sup>177</sup>.

---

<sup>175</sup> Según *El Día*, la elección de los estudiantes arrojó los siguientes resultados: Hugo Satas 447 votos; Mario Ibarra 239; Jorge Levoratti 99.

<sup>176</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 2010.

<sup>177</sup> “Confirman la designación de Raúl Tierno como Rector del Colegio Nacional”, (27 de junio de 1974), *El Día*, p.5.

Una exalumna, del grupo de los “independientes”, comprende esa votación en los siguientes términos<sup>178</sup>:

Autora: ¿Y cómo les fue en esa votación?

Exalumna: Como el culo. En realidad, los que terminan eligiendo al rector, son los de la UES. Es la relación entre la UES y el rector de la Universidad, ahí está la toma de decisión. No fue ninguno de los candidatos que se habían votado. No.

El escudo había sido, finalmente, resquebrajado. En una clara disposición de fuerzas a favor de las agrupaciones ligadas al proyecto de “Las Bases para la Nueva Universidad”, los docentes del Colegio repudiaron abiertamente la decisión de las autoridades de la UNLP, en una declaración donde manifestaban:

Los hechos que se vienen sucediendo en el Colegio, especialmente el nombramiento del nuevo rector, desconociendo totalmente la voluntad de la mayoría de docentes y estudiantes, nos obliga a una declaración. Cuando el establecimiento vivió sus horas más difíciles, hace dos meses, fuimos los docentes junto al alumnado quienes asumimos nuestro deber y logramos restablecer las bases fundamentales de una convivencia, sin la cual no hay Colegio posible. Eso se logró a pesar de la ausencia y la indecisión del Rectorado de la Universidad y merced al diálogo permanente que se mantuvo con los otros sectores que componen esta casa de estudios (...) Se obtuvo consentimiento verbal del rectorado de la Universidad y el cuerpo docente encaró la elección de candidatos para ocupar la rectoría del establecimiento por un plazo de 90 días, así como la formulación de un programa a implementarse a la brevedad (...) Los docentes insistimos al rectorado de la Universidad sobre la necesidad de respetar el proceso iniciado como única garantía de normalización para la vida del establecimiento. Fue a partir de esa premisa que se cumplieron las elecciones del cuerpo docente y de los alumnos, las que resultaron la expresión libre y mayoritaria del Colegio, en un proceso ejemplar<sup>179</sup>.

### Tercera Parte

#### 4. La designación de Raúl Tierno y la toma de Montoneros

A pesar de esta extensa declaración, donde los docentes del Colegio explicitaron las desavenencias con las autoridades de la UNLP, la designación de Tierno no sólo siguió su curso, sino que, además, “la segunda línea” del cuerpo directivo estuvo conformada por representantes de la izquierda peronista. Como mencionamos en el segundo capítulo, Raúl Tierno fue acompañado

---

<sup>178</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 2014.

<sup>179</sup> “Conflictiva situación en el Colegio Nacional”, (1° de julio de 1974), *El Día*, p. 5



por el abogado Jorge Alberto Quitegui, como Vicerrector en el Turno Mañana, la escribana María Adela Chiappe en el Turno Tarde y el profesor de Historia, Jorge Levoratti, en el Turno de la Noche; todos designados por Disposición N° 167, del 1° de julio de 1974, el mismo día que murió Perón.

En una actitud que pretendía lograr consensos, Raúl Tierno declaraba:

quiero dejar claramente establecido que el objetivo fundamental que guía mis pasos será la amplitud, la comprensión y el respeto que tanto el cuerpo de profesores, como los estudiantes y el personal no docente merecen (...) Soy hombre consustanciado con el Movimiento Nacional Justicialista<sup>180</sup>, y como tal, esperanzado y con fe sobre el éxito del proceso que conduce el líder de los trabajadores<sup>181</sup>

Estas designaciones se producen en un contexto donde el peso de la derecha peronista era más que elocuente, frente a una izquierda perseguida por sus opositores y cada vez más desplazada de los principales puestos de gobierno (Abbattista y F. Tocho, 2021; Tocho, 2014). Por otra parte, como se analizará en un próximo capítulo, también en la Universidad los sectores de la derecha peronista, cercanos al entonces gobernador del estado provincial, Victorio Calabró, había comenzado “la cruzada ortodoxa” contra la Tendencia Revolucionaria (Abbattista y F. Tocho, 2021; Carnaghi, 2021; 2016)

Sin embargo, el devenir de los hechos en el Colegio nos permite pensar que éste prosiguió su propio rumbo. Incluso, si lo pensamos en términos de politización de los estudiantes, también es un período de auge de la actividad estudiantil más que de retroceso<sup>182</sup>. Si bien no pensamos un análisis en términos cuantitativos, como lo proponen Califa y Millán (2021), el año 1974 en el establecimiento educativo de la UNLP las acciones directas y la movilización estudiantil (asambleas, suspensión de clases, tomas) resulta indiscutible.

Quizá, fue este escenario propicio a la movilización y politización dentro del Colegio que un grupo de cuadros Montoneros tomó las instalaciones en agosto de 1974<sup>183</sup>. En un contexto de franco retroceso de la izquierda a nivel nacional en los cargos de conducción, y quizás como respuesta a

---

<sup>180</sup> Para un estudio sobre el MNJ véase: Marcilese, J. (2018). El Movimiento Nacional Justicialista: una experiencia de organización peronista en tiempos de proscripción (1967-1968). *Trabajos y Comunicaciones* (48), e063. <https://doi.org/10.24215/23468971e063>

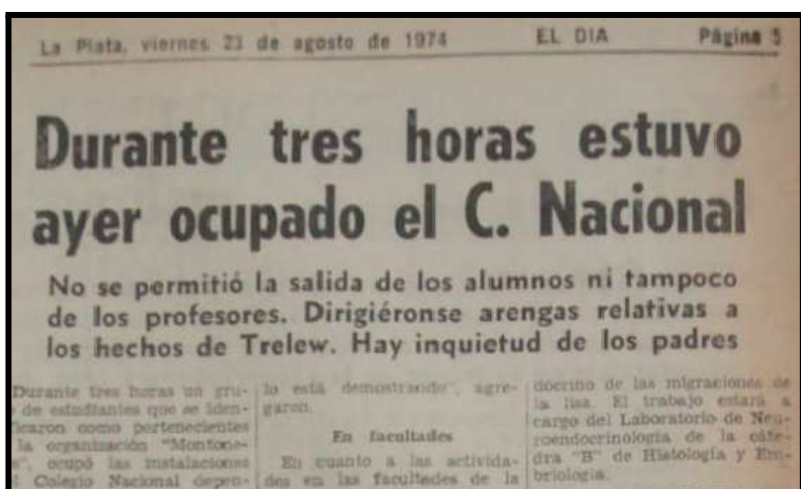
<sup>181</sup> “Asumió el nuevo Rector del Colegio Nacional” (2 de julio de 1974) *El Día*, p.5

<sup>182</sup> Para comprender el ciclo de avance y retroceso del movimiento estudiantil platense véase el trabajo de Califa, J.S y Millán, M.(2021). Resistencia, auge y contrarrevolución. Un análisis cuantitativo de las luchas estudiantiles platenses entre 1966 y 1976. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2), e152. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe152> Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

<sup>183</sup> Algunos testimonios recuerdan la toma de un aula por el ERP pero no se pueden encontrar documentación probatoria al respecto ya que los años no coinciden entre los testimonios.

esa misma retirada, Tierno afrontó las consecuencias de una toma inédita, si bien algunos testimonios evocan la presencia (esporádica) de otras agrupaciones armadas. Esta vez, no fueron los docentes, que se agruparon en torno al reclamo de sus prerrogativas como profesores de la institución; tampoco fueron los estudiantes del establecimiento, en el marco de las luchas por el continuismo de las autoridades de la dictadura o a través de las cuales expresaban reclamos de tipo gremial, como las relativas al uso de la vestimenta.

Pero, sí, en cambio, fue una toma apoyada y gestionada por los estudiantes vinculados a la UES del Colegio y, que no dejó de sorprender a otros tantos militantes, entre ellos, a la CIS, agrupación que, entonces, en el año 1974, y según algunos testimonios, eran mayoría y lideraban el proceso de politización estudiantil en el CNLP.



184

Desde esta concepción de hegemonía de la CIS, que suponía controlar los hilos de la asamblea del 22 de agosto, en un acto en homenaje a los jóvenes fusilados en la “Masacre de Trelew” (1972), no advirtieron que la UES del Colegio y de otros establecimientos secundarios, junto con algunos líderes Montoneros, irrumpirían en un Salón de Actos lleno de estudiantes, adolescentes, como recuerdan los y las entrevistados, donde se estaba llevando adelante la conmemoración.

Un joven militante de la UES, que ya cursaba el último año, recordó el hecho de la siguiente manera:

Fue un Montonero, cerramos el Colegio, cerramos el Salón de Actos. Nadie podía entrar ni salir. Fue gente de afuera (...) Lo organizamos nosotros. A las 10hs, dijimos, iba a ir un Montonero, que nunca supimos quién era, creo que después lo mataron, que era un cuadro importante. Era un Montonero, no era un boludo de la JUP (...) Se hizo en los tres Colegios. Liceo, Bellas Artes y

<sup>184</sup> “Durante tres horas estuvo ayer ocupado el C. Nacional” (23 de agosto de 1974) *El Día*, p.5

Nacional. Escalonado. A las 9, a las 10 y a las 11<sup>185</sup>. Era un acto, todas las organizaciones iban a tener su momento para hablar, cuando le toca a la UES, tuc, se cerraron las puertas, nadie podía entrar ni salir (...) Habló un tipo muy esclarecido, incluso, tengo la idea de que el discurso fue muy sólido. [Yo estaba] en la puerta, cuidando que nadie salga. Y escuchaba de paso. Por eso me acuerdo que estaban Fefa y Patulo (...) Había gente caliente porque no la dejábamos salir. Yo era uno de los que lo impedía (...) podíamos ser pesados. Pero, lo bueno, es que una enorme mayoría escuchó con atención el discurso. No fue una arenga. Fue muy cordial. Yo tuve la sensación de estar ante un "cuadro" grosso. A mí me deslumbró con su oratoria y cero beligerancia. Parecía un pacifista hablando de la masacre de Trelew<sup>186</sup>.

Otros estudiantes, esta vez de la CIS, también recordaban el episodio<sup>187</sup>:

Testimonio 1: [Se me acerca y dice]: “Primero va a hablar la UES”, “bueno, no hay problema, Caña”<sup>188</sup>, y me dice (...) “no anuncies a la UES, anuncia a un compañero de la agrupación Montonera” (...) y todos habíamos arreglado que cada uno tenía 10 minutos para hablar (...) Apareció un flaco de 30 y largos años. Fue una situación un tanto incómoda. Me vengo atrás y me quedo así, escuchando. El tipo así, en el escenario, y atrás lo tenía a Luis y al Zeta. Entonces, Luis me dice “Che, eran 10 minutos...(..) hay que ir a pararlo”, “bueno, vayan”, “no, no, tenés que ir vos”. El tipo estaba hablando como si fuera una conferencia de Montoneros, apoyado por la UES (...) Fui y le dije “le vamos a pedir al compañero, por favor, tenemos 10 minutos cada agrupación así que termine”, y medio el tipo dice “bueno, yo pensé que acá había libertad para expresarse, pero veo que no”, pero terminó y se fue. Y después siguió el acto con todas las discusiones. No nos dejaban salir del salón del acto. Cuando vuelvo a la división, el Caña me dice “los estudiantes del Colegio Nacional perdieron una oportunidad histórica de conocer a Montoneros por culpa tuya”.

Testimonio 2: Se armó un quilombo, porque los padres, los más reaccionarios, se movilizaron en masa y fueron al colegio. Algunos

---

<sup>185</sup> *El Día* solo tomó nota del evento producido en el Colegio Nacional, pero no hace mención respecto de los otros dos colegios secundarios de la UNLP.

<sup>186</sup> Adaptación de entrevista colectiva realizada por la autora, en la ciudad de La Plata, el día 23 de mayo de 2018. En la reunión estaba Luis Velasco Blake, exmilitante PCR, detenido desaparecido durante un mes en la excomisaría 5ta de la ciudad de La Plata, vivió en el exilio, en España, que combinaba con viajes a la Argentina. Falleció en Madrid, en el año 2020. Además, fue un testigo clave en los Juicios por la Verdad. El otro exestudiante que estaba en la entrevista, militaba en la filas de la UES.

<sup>187</sup> Adaptación del diálogo de una entrevista colectiva realizada en La Plata por la autora, el día 19 de mayo de 2018. En esta entrevista colectiva, participó Luis Velasco Blake y una pareja, amigos de Luis, compañeros del Colegio y la militancia.

<sup>188</sup> Exestudiante del Colegio, militante de la UES y cuadro Montonero. Detenido desaparecido en el año 1977. Falleció en 2009, en el exilio, en España. Declaró, junto con Oscar Gonzalez, frente a Amnistía Internacional, en 1979. Para más información, véase: Amnistía Internacional, Testimonios sobre los campos secretos de detención en Argentina, Barcelona, Amnistía Internacional, 1980 y el trabajo de Crenzel, Emilio (2008). Desaparición, memoria y conocimiento. En Crenzel, Emilio La historia política del Nunca Más (27-51). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.

proponían formar piquetes de padres que anduvieran patrullando por el colegio para evitar que los chicos fueran a las asambleas.

La toma del Colegio por algunos cuadros ligados a Montoneros provocó un escándalo mayúsculo en el establecimiento educativo, en las familias de los estudiantes y en gran parte de la sociedad platense que se enteraba de la noticia, por la prensa local más leída de la urbe capitalina.



El rector, Raúl Tierno, no tuvo más que salir a responder por el hecho y, en un informe dado a conocer por *El Día*, decía:

Es incierto que el Colegio Nacional haya sido tomado por organización alguna, como es incierto que las autoridades se hayan ausentado. Por el contrario, permanecieron durante todas las horas expectantes a los fines de asegurar el orden y la tranquilidad, lo que se consiguió plenamente (...) Se recordó la muerte del compañero Vallese<sup>190</sup>, la de los detenidos en Trelew y todos los mártires caídos en la lucha por la liberación nacional.

Por su parte, el cuerpo de delegados del turno mañana, emitió una declaración llamada "A la opinión pública" que, según la DIPPBA, circuló en forma de panfletos "que se encuentran en las inmediaciones del Colegio, en 1 y 49". Según se lee en el mismo:

<sup>189</sup> Informe, (24 de agosto de 1974), *El Día*, p.5.

<sup>190</sup> Felipe Vallese desapareció a los 22 años, el 23 de agosto de 1962, a los 22 años. Era obrero metalúrgico y delegado del establecimiento donde trabajaba, la fábrica TEA. Militaba en un grupo juvenil de la resistencia peronista. Felipe Vallese nunca apareció, ni vivo ni muerto. Véase Inchaurregui, A. "¿Puede desaparecer una persona?" en *Página 12*, 2006.

Los estudiantes del Colegio Nacional nos vemos en la necesidad de tomar medidas ante la actitud gorila del Diario “El Día” que ha pretendido con versiones inexactas, crear un nuevo desorden en nuestro colegio. Atacando directamente a las autoridades, atenta contra el actual proceso de normalización, que si bien está en estado de parálisis, es perfectamente encauzable. Con respecto a la toma del colegio por la organización Montoneros, debemos aclarar que no fue tal. Solo se trataba de un acto convocado por el cuerpo de delegados, al cual concurrieron todas las tendencias para hacer una recordación de los compañeros combatientes, como medida de seguridad, se controló la entrada y salida de personas del establecimiento. La presencia de esta agrupación no fue por la fuerza. Repudiamos también el intento de crear un clima caótico por parte de un grupo armado que efectuó varios disparos dentro del Colegio. Este hecho no sirve más que para acrecentar el avance de la derecha contra las autoridades y para debilitar a los estudiantes. Cuerpo de delegados. Colegio Nacional, Turno Mañana.

Ninguno de los testimonios de estudiantes de esta tesis recordó los disparos aludidos en el panfleto. Sí, recuerdan, en cambio, el clima de desconcierto frente a una figura de unos 25 o 30 años, según el entrevistado de la UES. Un joven que, frente a los adolescentes, menores de edad, era percibido como una persona adulta, que desentonaba en el paisaje escolar.

Raúl Tierno, como pudimos apreciar en su informe difundido en *El Día*, salió a desmentir la acefalía, pero otros profesores expresaron que, durante esa jornada, no se los había dejado entrar al Colegio. Según el recuerdo de un testimonio, ese año, 1974, “fue un caos” y agregó: “Tuvimos 80 días de clase, nada más”, dando a entender que, si el inicio del ciclo lectivo había comenzado convulsionado, con el transcurrir de los meses, esa situación, no había logrado revertirse.

El período que se extiende entre finales de mayo de 1973 hasta octubre de 1974, marca, para nuestro estudio, un ciclo de incremento de la movilización y la politización estudiantil. En este clima, las autoridades del Colegio se enfrentaban a un estudiantado movilizad, a un cuerpo docente mayoritariamente descontento y a la disputa con la conducción de la UNLP porque se respetaran dinámicas e intereses propios de los diversos sectores del Colegio.

La gestión que ocupó los cargos directivos en el Colegio desde julio de 1974 duró apenas tres meses. El 8 de octubre de ese mismo año el proyecto de las “Bases para la Nueva Universidad” llegaba a su fin.

Luego de la muerte de Perón, el 1° de julio de 1974, la ciudad se vio asediada por una serie de crímenes perpetrados por la CNU a diferentes militantes de la izquierda peronista<sup>191</sup>. En esta escalada de violencia y el enfrentamiento entre diversos sectores del peronismo se circunscriben los asesinatos de Rodolfo Achem y Carlos Miguel, que fueron secuestrados y asesinados por un grupo en el que participaron militantes de la CNU y fuerzas parapoliciales de la Triple A.

Como señalamos en el capítulo anterior, este acontecimiento marca un clivaje fundamental en la historia de la UNLP y, como veremos próximamente, signó el derrotero político de lo que sobrevino en la Universidad local y en el Colegio a partir del año 1975. Porque, sin duda, como ha sido señalado, este hito resulta fundante para comprender el escenario en el que se gesta el Terrorismo de Estado en la Casa de Altos Estudios de la ciudad de La Plata (Barletta, Lenci, Abbattista, 2013).

Aquel día, se cerraron las puertas de la Universidad. Intervenida por el P.E.N., se suspendieron las actividades administrativas y académicas hasta finales del mes de diciembre. Cuando llegó el nuevo Interventor, Pedro José Arrighi, el 21 de noviembre de 1974, lo hizo con el apoyo del gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Victorio Calabró, la CNU local, que actuaba bajo su amparo de manera ilegal, y la CNU de Mar del Plata. Como expresa Daniel Cecchini, estos grupos arribaron como una “fuerza de ocupación”, con el firme propósito de desmontar el proyecto gestado en el seno de la FURN y llevado adelante por los grupos de la Tendencia Revolucionario del peronismo, que llegaba a su dramático final.

## 5. Conclusiones

En este capítulo abordamos un ciclo que se extendió entre finales de la década de 1960 y 1974 con el propósito de comprender cómo era la vida cotidiana de la escuela cuando asumieron la conducción de la UNLP los grupos ligados a la Tendencia Revolucionaria del peronismo. Como señalamos anteriormente, el 31 de mayo de 1973 marca el primer clivaje y, el 8 de octubre, el segundo.

Así, analizamos diversas “entradas” para comprender la politización de estudiantes del CNLP en el que la pertenencia a la Universidad y determinada ubicación espacial de la ciudad, estimuló el ingreso a la militancia y la participación estudiantil. Por otra parte, esta posición, tramitada a través de las “memorias urbanas” (Portelli, 2016) también les brinda una perspectiva

---

<sup>191</sup> En la operación que se llamó “5 x 1” (el “uno” por el cual decidieron asesinar a cinco personas era el dirigente de la CNU Martín Salas, ejecutado por un comando de Montoneros pocos días antes) fueron secuestrados y asesinados el dirigente sindical Carlos Ennio Pierini, el dirigente peronista Horacio Chavez y su hijo Rolando, y el docente universitario Luis Macor. La lista continúa y se cuenta a más de un centenar de secuestros y asesinatos en manos de la CNU junto con la banda paramilitar Triple A. Véase Besoky, 2020).

particular que incide en el modo en que se sienten/perciben como miembros de una comunidad particular, que les otorga identidad como parte de ese mismo grupo (Rosenwein, 2006).

Por otra parte, la lectura “en paralelo” que hemos realizado de la UNLP y del Colegio entre 1973 y 1974, en diálogo, a su vez, con algunas de las políticas educativas emanadas del gobierno nacional, nos permitió comprender y describir un conjunto de tensiones, resistencias y conflictos que fueron determinantes en el comienzo del proceso de institucionalización del programa político académico de la Tendencia.

Al tener en cuenta las distintas escalas, pudimos identificar dos grandes contradicciones que debieron resolverse, a veces de modo conjunto y, otras, por separado e, inclusive, confrontadas entre sí: 1) la tensión entre la movilización y la participación estudiantil y la búsqueda de estrategias para lograr el orden y el consenso y 2) la tensión entre la tradición y la democratización.

Como pudimos apreciar, el Colegio estuvo atravesado por diferentes conflictos que, para las autoridades de la UNLP y el establecimiento educativo, implicaba resolver problemas que iban desde cómo disuadir una movilización estudiantil hasta lograr acuerdos con el claustro de profesores y otros colectivos sociales que se inmiscuían directa o indirectamente en los asuntos del Colegio.

Del lado de los alumnos, se trataba de satisfacer un conjunto de demandas, tales como el recambio de las autoridades escolares que los estudiantes entendían simbolizaban el “continuismo”, en un contexto de creciente movilización y participación, y que, en cierta medida, desbordaba las posibilidades de encauzar el orden institucional. Como señalan Abbattista y Ramirez (2021), se trataba de un escenario político atravesado por las lógicas entrecruzadas del régimen constitucional y representativo que se abría en 1973, y de la movilización popular de la que era heredero.

Del lado de los docentes, se cruzaban cuestiones académicas, pero que no dejaban de ocultar, en cierta medida, posiciones ideológicas contrarias al gobierno de turno. El cuerpo de profesores (como de los estudiantes) del Colegio, en su gran mayoría, era antiperonista. Quizás por su extracción de clase y formación académica (media, liberales, profesionales) y tal vez, también, por la historia que el peronismo había mantenido con las universidades nacionales y, respecto al caso que nos interesa, en el Colegio Nacional<sup>192</sup>.

Este colectivo también se vio atravesado por las posibilidades de ejercer y manifestar su libertad y los límites impuestos por la gestión de la UNLP. El ejemplo más claro fue la convocatoria a la elección de Rector del Colegio a través de prácticas de democracia directa, inusuales en los

---

<sup>192</sup> Excede los límites de este estudio abordar el tema pero durante la primera década peronista, además de las cesantías, algunos alumnos habían sido echados del Colegio por antiperonistas y socialistas. Véase: Lenci, Laura (2021) Las cuatro estaciones de 1973, en *Futuros en Pugna, Op.Cit.*

colegios de la Universidad hasta ese entonces, y la inmediata reacción contraria que tuvo la UNLP al candidato electo por los docentes y los estudiantes, que no era peronista.

Otros actores también jugaron fuerte sus partidas: el grupo de progenitores, algunas entidades de la sociedad civil, la prensa periódica, se ocuparon también de marcar sus propios intereses y su propio *tempo*. El pedido constante de orden, de disciplina, de encauzamiento escolar y las opiniones vertidas sobre decisiones institucionales nos hablan de la gran injerencia del Colegio en la sociedad platense, también interpelada por las tensiones entre tradición y democracia; la participación y el orden.

En muchas ocasiones, los diversos colectivos actuaron como fuerzas centrífugas que volvían si no imposible, al menos muy difícil gestionar el Colegio en una coyuntura signada por la movilización popular y la radicalización política.

En el próximo capítulo analizaremos la institucionalización del peronismo en el colegio a través de la reforma educativa, que abarcó desde la eliminación del ingreso, el cambio de notas, la abolición del sexto año, entre otros.



## Capítulo 4

### Los cambios en la estructura académica y la reforma del plan de estudios: “El laboratorio de enseñanza” (1973-1974)

#### 1. Introducción

Durante el bienio 1973-1974 comenzó el proceso de institucionalización del peronismo en la UNLP. Como pudimos apreciar en el capítulo anterior, este proceso trajo aparejado el despliegue de agudos conflictos y tensas contradicciones entre la Universidad, el Colegio y distintos colectivos sociales de la comunidad educativa que traccionaban para imponer sus propios intereses y que actuaban como verdaderas fuerzas centrífugas que tensionaban el desenvolvimiento de la gestión escolar.

En este escenario, fue recién al promediar el año 1973 cuando resultó posible avizorar la posibilidad de implementar las medidas de transformación académica que provenían de la Cartera Educativa Nacional y de la misma Universidad. Entre las más significativas, dispuestas por el Ministro de Educación del gobierno de H. Cámpora, Jorge Taiana, se encontraban: la gratuidad de la enseñanza, el ingreso irrestricto y la modificación de los Planes de Estudio. Acorde con estos lineamientos, a los pocos días de asumir el cargo de Interventor, Rodolfo Agoglia anunciaba las disposiciones para transformar la estructura académica de la Universidad local.

En este capítulo abordaremos los cambios que se produjeron en la estructura académica del Colegio Nacional “Rafael Hernández” implementadas por el peronismo entre julio de 1973 y octubre de 1974, teniendo en cuenta que es un establecimiento educativo universitario, centenario, tradicional y de los mejores posicionados en términos de las expectativas sociales que las clases medias (liberales y profesionales) depositan sobre el mismo respecto de su calidad educativa.

Por estos motivos, nos resulta interesante preguntarnos por la incidencia que tuvo la reforma del Plan de Estudios peronista en el Colegio, que estaba contemplada en el Programa político académico de la UNLP: ¿cómo fueron vividas por los estudiantes las medidas que se tomaron a partir de la reforma del Plan de Estudios?, ¿qué consecuencias trajo aparejada en la cultura institucional y sus marcas de origen identitarias?, ¿qué tipo de experiencias curriculares se suscitaron? y ¿de qué modo las trayectorias escolares de los estudiantes del Colegio Nacional se vieron afectadas por esta reforma?.

A partir de estos interrogantes, nos proponemos examinar algunas de las renovaciones que se produjeron en la estructura del Plan de Estudios que aparecían como desafiantes alternativas al modelo de escolarización y de enseñanza tradicional y triunfante<sup>193</sup>. Especialmente, haremos referencia a la supresión del último año de la escuela secundaria y a la cuestión del ingreso irrestricto. A su vez, daremos cuenta de la emergencia de dos experiencias pedagógicas inéditas: la primera, el *Curso de Integración Temática y Grupal*, cuyo propósito consistió en reemplazar el examen de ingreso y, la segunda, un *Ciclo de formación de educación para adultos*, que no habían terminado la escuela primaria, con el objeto de poder cursar en el turno nocturno del Colegio para ingresar a primer año.

A partir de un criterio cronológico, este capítulo se organiza en tres partes: la primer, estudia las transformaciones académicas producidas en el año 1973, la segunda, se dedica a estudiar los cambios que pudieron llevarse adelante entre febrero y octubre de 1974 y el tercero, aborda algunas temáticas relativas al impacto que tuvo el cierre de la UNLP, el 8 de octubre de 1974, en el Colegio Nacional. Por último, presentamos las conclusiones.

## Primera parte

### 2. Las apuestas del año 1973

Como hemos indicado en el segundo capítulo, la llegada de la izquierda peronista en 1973 significó un verdadero clivaje para la historia de la UNLP<sup>194</sup>. Tal es así que, la propuesta de reforma de la estructura académica y del plan de estudios que duró hasta octubre de 1974, constituye una prueba fehaciente de las nuevas concepciones y apuestas que traía aparejada consigo.

---

<sup>193</sup> Por canon tradicional de la enseñanza nos referimos a lo que Jaume Trilla señala en *Ensayos sobre la escuela*, donde plantea que este tipo de enseñanza remite a un proceso por el cual la educación se propone como objetivo inculcar en los jóvenes el patrimonio cultural del pasado. Tal patrimonio no se encuentra en la cotidianeidad, no es aprehensible de forma directa en la propia realidad circunstancial; la realidad coetánea esconde las grandes conquistas culturales del pasado. Los modelos de verdad y belleza a imitar pertenecen al pasado. La escuela se hace impermeable a la realidad cotidiana, al presente. La pedagogía tradicionalista se basa en valores abstractos. Por otra parte, el modelo triunfante remite a la matriz liberal positivista como signo fundante de la escuela moderna o republicana que triunfa hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Trilla, 2000; Pineau, 2001; Darcos, 2008; Ossenbach, 2002 )

<sup>194</sup> Como ha sido estudiado, la UNLP estuvo históricamente ligada al ideario reformista, exceptuando los períodos en los cuales la Universidad local fue presidida por las tendencias católicas, nacionalistas y peronistas que se sucedieron en las décadas de 1940 y 1950. Véase el trabajo de Pis Diez, Nayla, “Peronismo, Universidad y Oposición reformista. El caso de la ciudad de La Plata/ Ciudad Eva Perón (1943-1955)”, en: *Estudios Sociales*, revista universitaria semestral, año XXVIII, n° 54, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, enero-junio, 2018, pp. 67-91. En el período 1976-1983 fue liderada por autoridades provenientes de las filas de los militares o civiles pro dictadura, que condujeron la UNLP en el transcurso de esos años oscuros. Véase el trabajo de Rodríguez, Laura Graciela (2014) *La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983)*. *Revista binacional Brasil-Argentina*, 3 (1) : 135-161. Disponible en [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9754/pr.9754.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9754/pr.9754.pdf) (Recuperado 5 de noviembre de 2021)

El argumento de esta propuesta de renovación educativa encuentra sus argumentos fundantes en el documento madre de este proyecto: el texto “Bases para la Nueva Universidad”, que analizaremos a continuación. Del conjunto de ideas que se expresan en esta plataforma programática, nos interesa rescatar los sentidos que se condensan en la concepción sobre la Universidad como “laboratorio de enseñanza”.

## 2.1. “El laboratorio de la enseñanza”: Las “Bases para la Nueva Universidad” y los cambios de la estructura académica para la UNLP

Como señala N. Baraldo Bet (2017), definidos los objetivos de la reconstrucción y la liberación nacional y una vez asumido el gobierno de Cámpora, la nueva gestión del peronismo que se hizo cargo de la administración del Estado priorizó la función liberadora de la educación y articuló elementos de diversas fuentes teóricas y políticas: el pensamiento de Paulo Freire, la psicología social de Pichón Riviere (trabajo en grupos); los principios educativos sobre la relación entre educación y trabajo (recreados con las experiencias de educación obrera, durante los dos primeros gobiernos peronistas); los lineamientos generales de la educación permanente y la crítica cultural heredera de la teoría de la dependencia, entre los más significativos.

Bajo estas concepciones, una pieza clave para llevar adelante la reforma académica de 1973 en la UNLP fue, sin duda, la creación del Departamento Central de Planificación<sup>195</sup>, que tenía como objeto constituirse en la base institucional para el despliegue de las políticas académicas proyectadas en el documento “Bases para la Nueva Universidad”.

---

<sup>195</sup> UNLP-Sala La Plata. Resoluciones Generales, N° 608 20/07//1973. Según Anibal Jáuregui, la planificación alude a una forma particular de práctica política y económica con el fin de alcanzar las metas colectivas del desarrollo económico y social. Tal como sostiene el autor, en nuestro país, la planificación puede rastrearse hasta 1933 con el programa económico que pusiera en marcha el ministro Federico Pinedo. El peronismo adoptó un modelo de planificación de fuerte contenido estatal. La idea de planificación en 1973 fue darle menos peso al costado técnico burocrático de la década de 1960 y retomar la idea de la primera década peronista que se basaba en el acuerdo entre empresarios y trabajadores con la guía del Gobierno. Según Berrotarán, para Perón, la “planificación” condensaba una nueva modalidad de pensar el estado y las políticas públicas, su plan era impulsar una gestión centralizada a través de mecanismos de previsión, intervención y control. A partir de fines de la década de 1950, la planificación se caracterizó por su énfasis en la inversión y por un fuerte contenido técnico. Véase Jáuregui, A (2018) La planificación en la Argentina: el CONADE y el PND (1960-1966) en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/22171> (recuperado 8 de marzo de 2022) y Jáuregui, Anibal. “La planificación en la Argentina del desarrollo (1955-1973)” [en línea], *Temas de Historia Argentina y Americana* 22 (2014). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/planificacion-argentina-desarrollo-1955-1973.pdf> Además: Barrotarán (2002) La planificación en la época peronista en <http://www.peronlibros.com.ar/content/berrotaran-patricia-del-plan-la-planificacion-el-estado-durante-la-epoca-peronista> (recuperado 8 de marzo de 2022) Por su parte, Daniel Galarza sostiene que la ideología planificadora comenzó a declinar hacia principios de los años setenta en los países centrales y locales, aunque, para el caso de nuestro país, se han detectado ciertas continuidades en la coyuntura 1973-1976, caracterizada por una fuerte actividad de planificación. La planificación se concebía como un puente entre la política y la administración, con lo cual no se trataba sólo de una cuestión técnica, sino que estaba inmersa en la gran política. Véase Galarza, Daniel, *Investigación educativa y políticas educacionales. Tendencias, políticas y debates*, Universidad de San Andrés, 2007.

La creación de esta dependencia y sus funciones hunde sus raíces en la concepción de planificación del primer peronismo así como en la idea de los Equipos Político-Técnicos (EPT) de la Juventud Peronista (JP), que entendían la necesidad de incluir organismos con funciones técnico científicas para romper con la dependencia cultural, un área productiva, para que el estudiante se incorporara al trabajo social y un área político-doctrinaria, con el objeto de insertar al universitario en la actividad política del «pueblo», promoviendo su concientización, movilización y organización. (Pozzoni, 2017).

El Departamento Central de Planificación dependería directamente del rector de la UNLP y tendría la función de planificar la docencia y la investigación; actuaría en el nivel básico y en el nivel de especialización docente y científica de post graduación y estaría conformado por personal altamente capacitado técnica y políticamente, a la vez que se incorporarían representantes extrauniversitarios. Asimismo, partía de nuevos fundamentos pedagógicos y científicos de la enseñanza, que tendían al sentido unitario de los fenómenos biológicos, físicos, humanos o sociales y con fundamentos políticos; por este motivo se consideraba que la Nueva Universidad debía impartir la enseñanza política, social, filosófica e histórica común a todos los estudiantes y graduados que desearan inscribirse a la carrera docente (Barletta, 2018)<sup>196</sup>.

Como sostiene Ana María Barletta (2018), en esta reforma académica se contemplaba la idea del derecho de toda la población a acceder a la enseñanza en la Universidad, permitiendo el acceso a todos los habitantes de la Nación, cualquiera fuera su nivel socioeconómico y estimulando la afluencia de integrantes de los sectores hasta entonces impedidos de incorporarse a ella (Barletta, 2018: 19).

En estas concepciones encontramos algunos de los principios más creativos que orientaron la política universitaria del peronismo de la primera hora (Fonte, 2018) y que vuelven a presentarse en el documento “Bases para la Nueva Universidad”. En este texto una idea interesante que encontramos como una verdadera apuesta, es la que refiere a la enseñanza como un “gigantesco laboratorio”. Como puede leerse en el documento:

se trata más o menos de convertir a todo el país en el escenario de la enseñanza, en un gigantesco laboratorio donde todo aquel que desarrolle alguna actividad creadora y productiva pueda enseñarla y pueda convertirse en ejecutor de las pautas que sus propias experiencias y el procesamiento racional o científico que se haga de ellas indiquen como más aptas y eficaces.

---

<sup>196</sup> “Créase en la Universidad el Departamento de Planificación” (31 de julio de 1973), *El Día*, p.5.

En esta tesitura, resulta posible interpretar que la imagen del país como un gran “laboratorio”, en el que todos pueden enseñar y aprender, orientó el principio democratizador de la reforma académica. A propósito, Villanueva y Recalde (2020) señalan que la corta y convulsionada etapa que transcurrió de 1973 a 1975, fue un laboratorio pedagógico, cultural y político de gran importancia en la historia de las universidades argentinas. Se implementaron líneas de investigación sobre Latinoamérica y el Tercer Mundo y se realizaron diversas experiencias de articulación del conocimiento con el medio social y productivo. En línea con el movimiento cultural de los años sesenta y setenta, los autores señalan que se propugnó activamente el compromiso del profesional con la política y con la reforma social y económica.

Por otra parte, el principio que gira en torno a la idea de que “todos pueden enseñar” constituye una verdadera ruptura con las formas tradicionales de comprender el vínculo pedagógico que, desde el siglo XVI, se configuró en torno a la conformación de un cuerpo de especialistas destinado a la enseñanza (Julia, 1995). Además, desdibuja los bordes de una asimetría fundante de la cultura escolar entre el docente, que tiene el poder/saber de enseñar y el sujeto que aprende (el alumno), erguido sobre la idea moderna de la “*tábula rasa*”. Sostenemos, entonces, que la idea de “laboratorio” no sólo horizontaliza los vínculos pedagógicos; también ofrece la oportunidad de expandir la participación de otros colectivos sociales en la toma de decisiones en materia curricular y didáctica.

El texto “Bases para la Nueva Universidad” no se explaya explícitamente sobre los colegios secundarios de la UNLP, aunque podemos encontrar la raíz de los cambios que se produjeron en los mismos, principalmente, la que está ligada con la democratización de sus establecimientos escolares y la que nos remite a la idea de “laboratorio”, sobre la cual volveremos en distintos apartados de este capítulo.

## 2.2. Fundamentos de la propuesta de reforma académica en los colegios secundarios de la UNLP. El caso del Colegio Nacional “Rafael Hernández”

Como indicamos al inicio del capítulo, a los pocos días de iniciar el período de la intervención en la UNLP, Agoglia anunció el paquete de medidas destinado a “transformar la Universidad”, que incluía, entre otras, la revisión de todos los planes de estudio, contenidos y métodos de enseñanza. Para los colegios secundarios de la UNLP, el proceso de institucionalización del peronismo que asumió la conducción de la Universidad implicaba su democratización, es decir, transformarlos de “reductos elitistas” en “establecimientos a los que se podía ingresar con igualdad de oportunidades”<sup>197</sup>.

---

<sup>197</sup> “Asumió su cargo el interventor en la Universidad, Profesor Rodolfo Agoglia”, (1° de junio de 1973) *El Día*, p. 5.

En función de estas concepciones, la reforma contemplaba: 1) el reemplazo de los planes de estudio para llevarlos de seis a cinco años, 2) la abolición de los exámenes de ingreso y 3) la creación de un bachillerato nocturno para adultos mayores de 21 años para todos los empleados de la universidad que no hayan podido cursar o completar el ciclo secundario.

Respecto del primer punto, la propuesta era superar la concepción del bachillerato como simple estadio transicional hacia los estudios superiores. En cambio, los imaginaba como un “ciclo educativo en sí mismo, que por el solo hecho de equilibrar las formaciones científicas, humanísticas y técnicas, prepare para la Universidad, pero, que, también, permitiera a sus egresados algún tipo de orientación especializada, que les permitiera insertarse en la vida productiva”<sup>198</sup>.

Como señalamos en el primer capítulo, la marca de origen universitario del Colegio Nacional radicó en su sentido transicional a los estudios superiores. Si bien este punto no era exclusivo del Colegio, ya que fue la razón de ser de todos los colegios nacionales del país desde su fundación, junto con el carácter selectivo y su fuerte contenido humanista (Pineau, 2018; Acosta, 2011, Dussel, 1997), en el proyecto de Joaquín V. González, ese pasaje establecía un contacto mucho más estrecho entre el alumnado del establecimiento educativo (universitario) y los ámbitos de estudios superiores de la UNLP.

Este pasaje fluido de un estadio a otro garantizaba, podríamos decir, un “circuito cerrado” que cumplía con el objetivo “gonzaliano” de crear un ciclo de educación integral, que abarcaba desde la primera infancia hasta los estudios superiores y que aseguraba, también, las expectativas de una población de clases medias y clases medias altas de la ciudad y sus alrededores de formar una masa crítica conformada por los futuros profesionales, científicos y dirigentes no solo de la región, sino también, del país.

Sin embargo, como veremos más adelante, la puerta de entrada a ese “circuito cerrado” se abrió con la eliminación del examen de ingreso en el año 1974, hecho que, no sólo duplicó la matrícula de las escuelas secundarias de la UNLP, sino que, sobre todo, permitió la conformación de un estudiantado mucho más heterogéneo. Esto nos sitúa en el punto 2 de la reforma educativa, relativa a la supresión de cualquier tipo de instancia discriminatoria para entrar a los colegios de la Universidad.

Asimismo, nos pone en relación con el tercer punto: la formación de un tramo para adultos sin estudios primarios completos, cuyo fin era que pudieran ingresar al primer año del turno de la noche. Este aspecto también apuntaba a la inclusión de una población hasta entonces marginada no sólo de los colegios secundarios de la UNLP (Rodríguez, 2019; 2013; Tello, 2006).

---

<sup>198</sup> UNLP-Sala La Plata. Resoluciones Generales. Expediente Código 100 N° 5242 Año 1973. 30/11/1973.

Fueron éstas, sin duda, las tres medidas que apuntaban directo al núcleo de la herencia elitista y selectiva del circuito de pregrado de la UNLP. Sin embargo, la reforma peronista retomaba el carácter experimental del nivel medio de la UNLP que, históricamente, le había sido otorgado. Para Agoglia, los colegios secundarios dependientes de la UNLP habían perdido esta arista fundacional y, por esta razón, incluía este aspecto en su propuesta de reforma educativa.

El Interventor consideraba que los colegios secundarios podían “aportar con nuevas concepciones y nuevas metodologías al progreso de todo el sistema educativo nacional, en tanto los concebía como centros de aplicación y práctica en las especialidades ligadas a la problemática pedagógica”<sup>199</sup>. Con este punto, retomaba un aspecto crucial que había marcado el origen de la Universidad Nacional de La Plata, relativa a la formación de profesores a través de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, de la cual Víctor Mercante fuera su director, durante los años 1906 a 1914 (Aguinaga, 2015).

En síntesis, el proceso de institucionalización del peronismo proyectaba una reforma educativa para el nivel secundario de la UNLP, cuyos fundamentos perturbaban, de algún modo, la identidad de la cultura institucional de sus establecimientos educativos (principalmente el carácter selectivo) pero que, sin embargo, no renunció del todo a su matriz fundacional (el sentido experimental de los colegios secundarios de esta Universidad). A continuación, analizaremos algunos de los puntos más destacables de la reforma educativa contemplada en el nuevo programa político académico.

### 2.3. La Reforma del Plan de Estudios y la democratización de la enseñanza

Como hemos venido señalando, la reforma del plan de estudios que planteaba la TR tenía el propósito de sumar a vastos sectores de la sociedad e incorporar a un alumnado más heterogéneo y, por lo tanto, más representativo de la comunidad. En función de ello, en 1973, se anunciaron varias medidas. Algunas se desplegaron en el transcurso de ese mismo año mientras que otras estaban destinadas a producir cambios en el año 1974.

En esta tesis sólo nos dedicaremos a explorar algunas de estas acciones, aquellas que consideramos tuvieron mayor impacto y que nos permiten pensarlas a la luz del concepto de “laboratorio de enseñanza”: la supresión del último año de la escuela secundaria y la eliminación del examen de ingreso.

---

<sup>199</sup> UNLP-Sala la Plata. Resoluciones Generales. Expediente Código 100 N° 5242 Año 1973. 30/11/1973.





### 2.3.1. La supresión del sexto año y las mesas tripartitas de trabajo



En el año 1973 egresaron dos promociones juntas. Los estudiantes de sexto año, como correspondía según el plan de estudios del año 1960 y los que estaban en quinto que, sorpresivamente, se enteraron que terminaban ese mismo año la escuela secundaria.

Efectivamente, la primera medida que se anunció en agosto de 1973 fue la eliminación del último año del ciclo escolar<sup>201</sup>.

Entre los argumentos que buscaban justificar dicha decisión se encontraban: 1) la abolición de los exámenes de ingreso a las Facultades; 2) la crítica al Plan 1960<sup>202</sup>, tildado de academicista y criticado por su abultada carga horaria y 3) como indicamos anteriormente, Agoglia sostenía que los colegios secundarios de la UNLP habían perdido su carácter experimental con el que habían sido fundados originalmente.

Asimismo, otras medidas que trascienden la órbita de la Universidad también afectaron dicha decisión, por ejemplo, la reducción de la edad de los varones para hacer el Servicio Militar Obligatorio de 21 a 18 años<sup>203</sup>.

<sup>200</sup> “La anunciada supresión del 6º año del bachillerato ha generado en los colegios una situación especial”, (8 de agosto de 1973), *El Día*, p. 5.

<sup>201</sup> UNLP, Sala La Plata, Res N° 801 Expediente 100 13/08/1973

<sup>202</sup> El Plan de estudios 1960 amerita un estudio aparte por la riqueza de sus concepciones. Sólo diremos aquí, por razones de espacio, que en la elaboración de este plan participaron prodigiosos intelectuales de la carrera de Ciencias de la Educación. Esto demuestra el grado de crecimiento e influencia que esta carrera comenzaba a tener en la definición de políticas educativas. Como ha sido señalado, a partir de la década de 1950, los especialistas y expertos ocuparon un rol capital en la transformación educativa, bajo el influjo del desarrollismo. Para comprender la diferencia entre la Reforma del Plan 1960 y la Reforma 1973, véase Meschiany Talia (2015) *Historiografía, política y escuela en la Universidad peronista. El caso de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata (1973-1976)* en *Revista Pedagogía y Saberes*; No 42 (Año 2015). En <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3687>

<sup>203</sup> Ley 20.428 (21 de mayo de 1973) Como resultado de esta ley, promulgada durante el gobierno del General Agustín Lanusse, los varones nacidos en los años 1956 y 1957 fueron “exceptuados” de cumplir con el Servicio Militar Obligatorio. Según Santiago Garaño, esta ley buscaba disciplinar a una juventud que se presentaba como rebelde y dócil por un lado y, por otro, transmitir y socializar a los jóvenes en la internalización de un conjunto de valores morales que los militares se proponían inculcar, a través de ellos, a la sociedad en su conjunto. Véase Garaño, Santiago (2009). “El

Cabe considerar, entonces, que la supresión del sexto año resultaba inédita, si tenemos en cuenta una historia de largo aliento en la organización curricular de los saberes escolares de las instituciones del nivel medio de la Universidad local. Con la excepción del ciclo 1953-1955 (durante el segundo mandato de Perón, hasta su derrocamiento) que se cursó con una estructura de cinco años, desde 1924 el plan de estudios de los colegios secundarios de la UNLP se había organizado en torno a una estructura de seis años<sup>204</sup>.

Como indicamos con anterioridad, el plan de estudios inmediatamente anterior con esa duración había sido puesto en marcha en 1960 y se caracterizaba por una abultada carga horaria y por una cantidad de materias, también profusa. Estas, y el mote de academicista, fueron los principales motivos de ataque por parte de los “defensores” de la nueva reforma.

La demanda por los cambios de los planes de estudio no era una novedad. Esta había sido uno de los estandartes más significativos de los estudiantes universitarios y secundarios, por la que se habían movilizado en el transcurso de los años previos (Bonavena y Millán, 2012).

En consonancia con estos reclamos, la Cartera Educativa Nacional a través de un documento emitido los primeros días del mes de julio de 1973 convocaba a los estudiantes a participar en los procesos de reforma, a través de la conformación de las mesas de trabajo; también convocaba a otros sectores de la comunidad a involucrarse con los cambios en los planes de estudio.

Consideramos oportuno citar, a continuación, el párrafo del discurso de Taiana, ya que nos permite trazar un puente entre las premisas vertidas en su alocución y la idea de “laboratorio” planteada en el texto “Bases para la Nueva Universidad”. El eje principal que los une es el llamado a la participación en los procesos de reforma a todos los sectores de la comunidad educativa. Ambos textos ofrecen nuevas formas de pensar el formato escolar y desarticular algunas de sus matrices fundantes en la configuración de los vínculos pedagógicos.

En esta oportunidad, nos interesa detenernos en dos aspectos: por un lado, en la pérdida del rol que tradicionalmente se le había asignado al cuerpo de especialistas en la definición de políticas curriculares y didácticas y, por otro, en el protagonismo que adquirirían los estudiantes en la participación y la toma de decisiones. En este sentido, las mesas de trabajo del peronismo suponían

---

Soldado de 18 años”: un análisis de la modificación en la edad para cumplir el Servicio Militar Obligatorio (1976). XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-008/1197> (consulta 10/05/2021).

<sup>204</sup> Según un informe del Colegio del año 1979, fue recién a partir del año 1925 que éste tuvo sus propios planes de enseñanza. Previamente, entre 1900 -cuando todavía no pertenecía a la UNLP- y 1923, se alineaba a los planes del Ministerio de Educación nacional. En 1924 surge un plan transicional y, desde entonces, la estructura curricular se ha ajustado a los Planes de la Universidad Nacional de La Plata. El informe lleva la firma de Acevedo, responsable del área del Dto. de Alumnos. En el informe firmado por Acevedo, se omiten los cambios producidos en el año 1973. Entre 1925 y 1977, se reconocen 8 modificaciones en los planes de estudio. El informe se encuentra en Sala La Plata de la UNLP, Expediente 100 13/08/1973.

un modo de hacer política que incluía la negociación y el consenso de vastos sectores sociales, contrariamente a las definiciones que se imponían “desde arriba” hacia “abajo”, sin procesos de discusión previa (Raimundi, 2001).

Los estudiantes son miembros vitales de la comunidad educativa y constituyen en este momento una realidad que no puede desconocerse (...) a los efectos de que tanto las agrupaciones de estudiantes como los demás miembros de la comunidad educativa, padres, docentes y personal puedan responder a las expectativas actuales, es necesario que asuman la responsabilidad que le corresponde en este momento de integración (...) es urgente establecer entre los distintos grupos participantes un diálogo que implique una auténtica comunicación y predisponga la real participación de todos y cada uno de sus integrantes (...) se sugiere la integración de mesas de trabajo con alumnos que deseen agruparse a efectos de considerar a estudiar temas determinados que den respuesta a las expectativas estudiantiles (...) Las mesas podrán constituirse por iniciativa propia o de los docentes, quienes también deberán participar en ellas (...) podrán formarse mesas coordinadoras para unificar conclusiones y habituar al grupo aceptar opiniones compartidas<sup>205</sup>.

Consecuentemente, el vicerrector a cargo de la rectoría del Colegio, Adolfo Pallaro, convocó a los diversos sectores de la comunidad educativa para la organización de las mesas tripartitas (formadas por el claustro de los profesores, los estudiantes y los trabajadores no docentes del Colegio)<sup>206</sup>, que comenzaron a funcionar durante el receso invernal. Este llamado era un síntoma que revelaba los procesos de democratización dentro del Colegio, pero que se estaban llevando adelante en el contexto de una Universidad y una sociedad fuertemente movilizadas.

La tarea primordial de estas mesas fue encarar dos problemas acuciantes: el primero, organizar la modificación del Plan de Estudios y, el segundo, ofrecer una respuesta urgente a los

---

<sup>205</sup> “La participación estudiantil en los establecimientos educacionales”, (2 de julio de 1973), *El Día*, p.5. El texto también indica que con un determinado número de delegados por división, elegidos democráticamente entre sus pares, se formará el cuerpo de delegados que actúan en nombre y representación de la división. Una comisión directiva constituirá el centro de estudiantes, pero podrá designarse por elección directa en asamblea general o por elección indirecta a través de los delegados de división. Por otra parte, el documento señala que las distintas actividades se sugiere ensayarlas cuando toda la escuela haya alcanzado formas de trabajo cooperativo y cuando todos los alumnos entiendan el valor de la elección democrática.

<sup>206</sup> Vale aclarar que, luego de esta fugaz experiencia, abortada por la dictadura, la posibilidad de que el claustro no docente participe en el cogobierno de la Universidad, es resultado de la modificación del estatuto de la UNLP en el año 2008. Desde entonces se incorporó a 10 representantes con voz y voto a la Asamblea Universitaria, 2 al Consejo Superior y 1 a cada uno de los Consejos Directivos. Además, se incorporó a la Asamblea Universitaria la voz de los tres gremios (Adulp, Atulp y Fulp). Según la estructura escalafonaria del personal no docente de la UNLP, se encuentran los siguientes agrupamientos:

a) Administrativo; b) Mantenimiento, producción y servicios generales; c) Técnico-profesional; d) Asistencial. Para más detalles, véase: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/58/3758/1a010a035422e1b8acf092ff12bce4a4.pdf> (recuperado 10 de marzo de 2022)

estudiantes que, a mediados de año, tuvieron que acomodarse abruptamente a las nuevas condiciones de cursada.

De este modo, Adolfo Pallaro accedía al reclamo estudiantil de formar dichas mesas para encarar la reforma educativa a partir de un programa adecuado para su funcionamiento<sup>207</sup>; es decir, las mismas fueron convocadas desde la dirección del Colegio canalizando, así, la demanda estudiantil por cauces institucionales<sup>208</sup>. Los estudiantes que querían participar en las mesas de trabajo debían inscribirse previamente en las comisiones destinadas a discutir sobre las diferentes áreas en las que se dividiría el ciclo curricular: biológica, social y científica.

El vicerrector expresaba que la conformación de estas mesas tripartitas para reformar la estructura curricular: “[no implicaba] bajar niveles de cultura, es decir, sin defraudar las legítimas expectativas de todos los que están interesados en resultados acordes con el momento actual”<sup>209</sup>.

A pesar de las buenas intenciones, el “laboratorio” de las mesas conformadas por los tres claustros para discutir y formular propuestas no obtuvo los resultados esperados. Las mesas estuvieron atravesadas, principalmente, por la premura con la que debían tomar las decisiones y los desacuerdos entre los docentes y los estudiantes acerca de los contenidos y estrategias de enseñanza<sup>210</sup>.

---

<sup>207</sup> El Día, 6 de julio de 1973. Pallaro expresaba: “1) que las mesas de trabajo darían comienzo a sus tareas el 10 de julio y su reunión tendría lugar a la hora que se convenga; 2) que las mesas de trabajo serán integradas con alumnos, personal no docente, y docente; 3) que a los efectos de la integración de las mesas de trabajo quedan invitados los grupos humanos mencionados y que la voluntad de formar parte de ellas deberá ser expresada por la libre inscripción la que dio comienzo el 4 de julio y finalizará hoy a las 18hs; 4) atendiendo a razones de orden y dejando de lado los problemas de indefiniciones que con seguridad tendrán algunos alumnos al tomar decisiones, los alumnos de quinto y sexto deberán inscribirse de acuerdo a su vocación en una de las tres áreas que ellos mismos eligieron (...) “Las áreas: social, biológica y científica, atendiendo así a la vocación expresada por los alumnos antes de anotarse a los cursos respectivos”.

<sup>208</sup> En el Liceo Víctor Mercante primó la estrategia asamblearia. Las autoridades, el cuerpo estudiantil y un grupo de preceptores tuvieron un gran protagonismo en las discusiones sobre la supresión del último año y la reforma del plan de estudios. La mayoría de los docentes denunciaba el caos que este clima generaba y que se los había mantenido al margen del proceso de toma de decisiones. Véase: “La anunciada supresión de 6to año del bachillerato ha generado en los Colegios una situación especial”, (8 de agosto de 1973), *El Día*, p. 5. En el Bachillerato de Bellas Artes, un grupo de docentes, apoyado por los padres del establecimiento, se negaban a adecuarse a los cambios, basándose en la especificidad de esa institución con orientación en artes. Además, denunciaban la falta de lineamientos claros por parte de las autoridades de la UNLP acerca del modo a través del cual se implementaría la reforma académica y denunciaban estrategias de manipulación que la conducción del colegio, afín al gobierno de la Universidad, llevaba adelante en las asambleas. Se denunciaba que en una asamblea se había decidido por la negativa pero que en una maniobra conducida por el entonces Rector del Bachillerato, que juntaba firmas entre los estudiantes y algunos docentes, se había llegado un empate. El conflicto se extendió durante muchos meses. “La situación en la Escuela de Bellas Artes”, (7 de agosto de 1973), *El Día*, p.5

<sup>209</sup> (6 de julio de 1973) *El Día*, p. 5. Palabras que se expresan a través de un comunicado.

<sup>210</sup> Según el diario *El Día*, entre los días 15 y 18 de julio las mesas de trabajo se reunieron para analizar estos planes en las diferentes áreas, según horarios establecidos para cada una. Para el día 25, las conclusiones sobre los planes del área biológica y científica ya estaban terminadas, no así, para el área humanística que, según se informara, concluiría en el transcurso de esa semana.



*El Día*, 6 de julio, 1973, p.5



*El Día*, 11 de julio de 1973, p.5

No obstante, más allá de las dificultades de funcionamiento, entendemos que la conformación de las mesas de trabajo tripartitas habilitó a diversas formas democráticas de hacer política en la escuela, que incluían el ejercicio de prácticas de participación directa, tal como sucedía en otros espacios institucionales de la sociedad civil y que, en la escuela, no dejaban de resultar novedosas.

La supresión del sexto año y el funcionamiento de las mesas tripartitas causó estupor entre los diversos segmentos de la sociedad, que veían con preocupación la movilización de los estudiantes, la ruptura de prácticas tradicionales en la formulación de los saberes escolares y el desorden y el desconcierto en el modo a través del cual los estudiantes se acomodarían a las nuevas pautas académicas promediando el ciclo lectivo. A propósito, así recordaba un exestudiante la adaptación al Plan de Transición:

Era un lío, un quilombo, no sabíamos dónde cursábamos, en qué aula. Con quién, qué materia. Íbamos de un lado a otro. Estábamos súper desorientados. De repente, ese sentido de pertenencia a tu división, a tu aula, todo eso cambió. Y yo que soy ordenado para todo, a mí me mató. No sé al resto<sup>211</sup>.

A juzgar por los acontecimientos y el testimonio anterior, los estudiantes más afectados fueron los de quinto año: primero porque, rápidamente tuvieron que adaptarse a los cambios: las notas ya no se promediaron a lo largo de tres trimestres, sino a partir de dos, hecho que incomodó a

<sup>211</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 6 de julio de 2018.

los estudiantes con las notas más bajas, esperanzados con alcanzar el promedio para aprobar en el último trimestre; segundo, porque, de repente, a mitad de año, en el mes de agosto, abruptamente dejaron de cursar con el Plan '60 y se adaptaron a un denominado Plan de Transición, que reagrupaba de un modo muy apretado las materias y concluyeron su escolaridad de forma inesperada y precipitadamente, un año antes de lo que habían pensado.

¿Cómo se resolvieron las consecuencias no deseadas de la reforma? De golpe se comprimó la planificación curricular (se pasó de una cursada de 36 horas semanales en el Plan 1960 a 12 horas con el Plan 1973) y los adolescentes cursaron sexto año a través de una modalidad nueva, basada en orientaciones (llamadas áreas vocacionales) y materias optativas<sup>212</sup>; se redujeron las notas para aprobar las cursadas (el promedio pasó de 7 a 6 puntos) y se incrementó la cantidad de materias que los estudiantes podían llevarse previas para continuar con la regularidad (de una a dos). Si bien esas medidas pretendían amortiguar los efectos de un cambio inesperado, también es cierto que facilitaron la trayectoria y la permanencia de mayor cantidad de estudiantes dentro del Colegio, favorecidos por la reducción de las notas y el número de materias previas.

Además de movilizar una serie de cambios en las pautas académicas, la supresión del último año de la escuela secundaria alteró significativamente las trayectorias educativas de los jóvenes, quienes, como señalamos, debieron acomodarse a un proceso de cambios de manera abrupta, con escaso tiempo para procesar y tramitar las transformaciones de la reforma, no sólo en términos administrativos y pedagógicos, sino, también, en las propias decisiones y elecciones de vida. En ese sentido, la reforma produjo cambios en las experiencias subjetivas de lo que significaba el tránsito por la escuela y sus futuros posibles.

Una mujer, exestudiante, (que durante la última dictadura cívico militar tuvo que, primero, exiliarse en una localidad de la Provincia de Buenos Aires y, luego, cuando su compañero cayó en una cita en Avellaneda en manos de un grupo de tareas y dos “marcadores”, se exilió en Francia con su pequeño hijo)<sup>213</sup>, señala, entre otros aspectos, dos hechos que queremos retomar. El primero, se relaciona con la interrupción de su trayectoria escolar por la reforma del plan de estudios de 1973. Segundo, la interrupción de su trayectoria universitaria por el peligro que corría si se quedaba en el país, a partir del golpe de Estado de 1976. Podríamos decir, una biografía educativa interrumpida según los acontecimientos políticos.

A mí me mató. Primero, porque, para mí, estar en el Nacional era una felicidad constante. Entonces, es como que no quería terminar. Y, segundo,

---

<sup>212</sup> “La anunciada supresión del 6to año del bachillerato ha generado en los colegios una situación especial”, (8 de agosto de 1973), *El Día*, p. 5.

<sup>213</sup>Véase <https://robertobaschetti.com/biografia/p/156.html>.

que no estaba para nada decidida respecto de qué estudiar. Entonces, algo que yo tenía pensado para dentro de más tiempo, se precipitó. Porque a mitad de año, no me acuerdo en qué momento, nos comunicaron que se sacaba sexto año. Fue como muy brusco. Yo no quería. ¡Yo quería quedarme en el Colegio otro año! [El '73] Fue un año muy convulsionado. Ya de por sí fue convulsionado políticamente y también convulsionado porque, de golpe, armaron las orientaciones y hubo que elegir una orientación y... bueno...hubo que tomar decisiones, si querés académicas, pero de una manera brusca. Yo creo que fue en el segundo semestre, después de las vacaciones de invierno, empezaron las orientaciones que, de algún modo, se desarmaron las divisiones, no sé si totalmente. (...) No me acuerdo bien cómo fue, pero empezamos a interactuar mezclados, dependiendo de la orientación que hubieras elegido, te mezclabas con gente de otras divisiones. No sé...debo haber elegido el área de Ciencias... No me acuerdo porque, yo no sabía si estudiar Bioquímica o Letras. Y terminé en el Museo. La [carrera] terminé, pero posteriormente. Yo, en el '76, dejé de cursar<sup>214</sup>.

Otra mujer, exestudiante, que también tuvo que exiliarse en España ante un allanamiento feroz sufrido en su casa durante la última dictadura militar, deja entrever en su testimonio la sensación de desorganización de los estudios y la importancia que tenía el Colegio en sus vidas. Por ello, exclamó:

¡Lo que yo daría por haber estado un año más en el colegio! No hicimos nada, o sea, no hicimos ni 5° ni 6°. De lo único que me acuerdo es de (...) la profesora de literatura de 6°, o sea, la tuve tres meses, que nos dio a leer “La peste”, de Camus, eso fue precioso, fue lo único que me acuerdo académico de ese año<sup>215</sup>.

En cambio, un hombre, actual periodista, por entonces afín a la militancia de izquierda, lo recordó de un modo diferente, desde un punto de vista positivo, incluso, como parte de sus expectativas revolucionarias:

Yo me entero ese mismo año de que me recibo un año antes y que no hago la colimba, porque Lanusse excluye de la colimba a la clase '56 y '57 ¡El mundo era mío! ¡Mío y de un montón más! Me recibo un año antes, elijo la carrera que voy a estudiar, voy a ser antropólogo, porque quería ser antropólogo, me entero de que me salvo de la colimba, voy al Nacional y, estoy politizado y voy a transformar el mundo. ¡El mundo era mío! ¡Mi mayo del '68 fue eso!<sup>216</sup>.

---

<sup>214</sup> Adaptación de la entrevista realizada por la autora en la ciudad de Mar del Plata, 22 de mayo de 2018.

<sup>215</sup> Adaptación de la entrevista realizada por la autora en La Plata, 19 de junio de 2018.

<sup>216</sup> Adaptación de la entrevista realizada por la autora en La Plata, 7 de junio de 2018.

Los fragmentos de los tres relatos anteriores nos permiten captar la diversidad de sensaciones que la reforma ocasionó entre los estudiantes. No contamos con una serie que nos permita construir una valoración acerca de las diferencias entre los hombres y las mujeres, aunque es posible imaginar que, entre los primeros, la culminación de un año antes era mejor recibida. De hecho, un gran número de alumnos varones dejaba el Colegio antes de cursar 6to año para iniciar sus estudios universitarios.

Entre los docentes, la reforma del plan de estudios también tuvo sus adherentes y sus detractores. La nueva concepción para la formación de los adolescentes de los colegios secundarios de la UNLP, con tramos que incluían diversas áreas vocacionales y que además se tuviera en cuenta la formación para el trabajo chocaba, por decirlo de algún modo, con el peso de la tradición y los códigos fundacionales de la escuela secundaria.

Como sostiene Ivor Goodson (1995), las carreras y orientaciones universitarias históricamente han ejercido una influencia considerable sobre el currículum de la escuela secundaria, ya que, a medida que se avanza en el transcurso del ciclo escolar, se produce una tendencia creciente hacia la especialización. Las definiciones universitarias, dice el autor, prescriben la trayectoria curricular de los alumnos, en tanto que las asignaturas escolares se adhieren a las estructuras académicas.

Sobre estos nuevos principios curriculares, resulta posible comprender la “resistencia” que manifestara la mayoría de los docentes hacia el nuevo Plan de Estudios, sobre todo el grupo de los profesores con más trayectoria dentro del Colegio, según lo entendió un hombre que, en ese entonces, era un joven y entusiasta profesor de Geografía, defensor de la reforma curricular que se estaba implementado en esos años<sup>217</sup>.

Este “profesor memorable”<sup>218</sup>, muy recordado y muy valorado por los hombres y las mujeres entrevistados para esta tesis, por sus clases dinámicas y los nuevos contenidos que dictaba, recordó, al igual que otra docente, que la reforma del plan de estudios había implicado la introducción de nuevas estrategias didácticas y nuevos temas.

Esta profesora también fue recordada positivamente por los exestudiantes. Enseñaba Historia y en su relato es posible reconocer la cuestión de la diferencia entre los “profesores más

---

<sup>217</sup> Adaptación de la entrevista realizada por la autora en La Plata,, 3 de diciembre de 2019.

<sup>218</sup>Según Flores, G. Alvarez, Z. Porta, L. (2013), en el ámbito de la enseñanza existen personas que uno recuerda toda su vida y que, en este caso, inciden tanto en la formación escolar como en la trayectoria profesional. Son esos “profesores memorables” porque han dejado una huella indeleble en las historias de vida. Huellas atravesadas no solo por la transmisión de un capital cultural legitimado socialmente sino, también, construido en base a emociones estables y duraderas. Véase: “El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios”, en Revista de Educación, UNdMP. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/761](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/761) (Consulta 10/08/2020)



tradicionales” y los “más plebeyos” (según sus propias palabras), el cambio en el enfoque de enseñanza y las técnicas de la clase. El que sigue es un extenso fragmento de su testimonio que permite posicionarnos en el proceso que estamos estudiando desde el punto de vista de la experiencia docente, que si bien no es central en nuestro estudio, autoriza a complejizar el análisis de los procesos de reforma curricular en un colegio tradicional.

¿Cómo era el colegio Nacional? Era un colegio dividido entre los que éramos los nuevos profesores, que no éramos muchos, y lo que era la *elite* tradicional de La Plata: esposo profesional, madre, mujer o esposa, profesora de Francés o profesora de Literatura. Era un colegio que congregaba lo mejor; reproducía, diría Bourdieu, las pautas de estatus, y entonces, por supuesto, accedían al colegio los mejores. Era un colegio (que creo que sigue siendo) con excelente reputación intelectual, los mejores profesores, y estábamos los plebeyos, que somos los que accedemos a partir de, bueno, de lo que es por un lado el trabajo, o los antecedentes que teníamos de trabajo, y los recambios que en ese momento estaban pasando (...) Yo te diría que había un sector tradicional que nos veía como desubicados. Romper normas de calificar, o romper normas de dar clase, eran cuestiones que ellos (“los tradicionales”) criticaban (...) Lo que en metodología hoy es inevitable, en ese momento era como impensable (...) Construir lo social desde, precisamente, la incorporación de la Historia, o a la inversa, incorporar la historia desde lo que era lo social. Entonces, en primer lugar, vos ahí cambiabas totalmente las áreas temáticas; en segundo lugar, además de cambiar las áreas temáticas, cambiabas la interpretación que se hacía de la historia; y en tercer lugar cambiabas el método, la metodología de aprehensión de la realidad. Entonces, todo eso que ahora es agua corriente era, en ese momento, absolutamente revolucionario y, te confieso, que de alguna manera nosotros estábamos buscando eso, ¿no?. O sea, digo, ahora tendría clarísimo, si yo volviera a enseñar Historia (...) Pero en ese momento, era todo un proceso de búsqueda (...) Lo que estábamos haciendo se supone que era más Latinoamericanismo. O sea, la intención de conectar toda la cuestión latinoamericana (...) Todos estábamos en una guerra contra el sistema, de distinta manera<sup>219</sup>.

Por último, la abolición del sexto año fue leída, por algunos sectores de la comunidad platense como la razón predominante de la indisciplina que reinaba en la ciudad. Es decir, los alcances de la reforma educativa no se circunscribían sólo a cuestiones de tipo académicas sino que,

---

<sup>219</sup> Adaptación de una entrevista realizada por la autora en la ciudad de La Plata, en el año 2010. Ingresó a trabajar en el Colegio a principios de los años '70 cuando ya era Ayudante de la cátedra de Historia Social Argentina en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a cargo de José Panettieri. Junto con Panettieri trabajaban también Liliana Galletti, detenida desaparecida en el año 1977 (el CONICET reparó su legajo en marzo de 2022). La profesora se identificó como militante de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo. Luego de que le pusieran una bomba en su casa en el año 1974, vivió primero en el exilio mejicano, donde estudió y dio clases en la UNAM. Luego, se mudó a Uruguay, donde también se desempeñó como docente y en diversos cargos de gestión en la Universidad de la República.

además, involucraban aspectos más globales de lo que, al menos, un sector considerable de la sociedad esperaba del orden y del comportamiento de los jóvenes.

Como expresó *El Día*, “el desafortunado y extemporáneo anuncio de que se eliminaría el sexto año”, junto con las movilizaciones callejeras que ya hemos mencionado en el capítulo anterior, ponía sobre la mesa el tema crucial del comportamiento de los adolescentes, tildados de: “violentos”, “revoltosos” y “convulsionados”<sup>220</sup>. En las páginas del periódico puede leerse:

(...) En su desenfrenada marcha, los revoltosos -muchos de los cuales pertenecerían al Colegio Nacional-, según se señaló, rompieron vidrios y material didáctico y volcaron bancos de numerosas aulas, creando una situación confusa que las autoridades no pudieron dominar. Poco después, los estudiantes se retiraron provocando destrozos. Cabe señalar que participaron estudiantes de ambos sexos (...) se señaló la necesidad que las autoridades policiales tomen cartas en el asunto.

La vida escolar del establecimiento y las trayectorias de los estudiantes se vieron afectadas, como hemos analizado en este apartado, por el cambio en la estructura académica. El hecho de que los estudiantes terminaran un año antes y la sensación negativa que causó en la sociedad y gran parte de la comunidad educativa del Colegio pone de manifiesto la constitución de una gramática propia de la cultura escolar (Tyack y Cuban, 2001) que, históricamente, vinculó entre sí varias matrices, entre ellas: la del encierro, la de la vigilancia y la del orden, dispuestas a generar una (auto) regulación de los comportamientos de los jóvenes dentro pero también fuera del Colegio (Pineau, 2001; Julia, 1995; Narodowsky, 1994; Ginestet y Meschiany, 2016). En el capítulo cinco analizaremos algunas de las formas a través de las cuales estos dispositivos de orden y disciplinamiento se fueron restaurando en el Colegio.

Como veremos a continuación, la supresión del último año de la escuela secundaria no fue el único cambio. Otra medida que se tomó fue la eliminación del examen de ingreso a los colegios secundarios de la Universidad.

---

<sup>220</sup> “Alumnos secundarios invadieron un establecimiento educativo y provocaron diversos incidentes”, (7 de septiembre de 1973), *El Día*, p.5.

### 2.3.2. La abolición del examen de ingreso y sus efectos en la cultura escolar



La historia de los sistemas de admisión durante las primeras décadas del siglo XX, en el Colegio Nacional (y en el Liceo V. Mercante-LVM) no es lineal y revela varias aristas que ameritan un estudio más profundo en futuras investigaciones. Para el caso del CNLP no encontramos información sistematizada. Sí, en cambio, el libro conmemorativo titulado *Nuestro Liceo* reúne algunos datos que permiten construir ciertas referencias para el Colegio Nacional<sup>222</sup>.

En este libro nos enteramos que en el CNLP el examen de ingreso había sido instituido en marzo de 1931 por Resolución de Presidencia de la UNLP. No tenía carácter obligatorio, sino que tenía el propósito de seleccionar a los aspirantes, dada la gran cantidad de alumnos que se habían anotado para cursar. Con este antecedente, ese mismo año, las autoridades del LVM solicitaron que se extendiera la medida a dicha institución. Según este texto, entre los años 1953 a 1959 no se tomaron pruebas de admisión en el Liceo, con lo cual es posible inferir que en el Nacional tampoco. Señala, además, que en diciembre de ese año, el Honorable Consejo Superior sancionó la Ordenanza 21 que disponía asignar asientos de modo directo a los alumnos provenientes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (de la UNLP) que demandaran un lugar; además, permitía el ingreso directo a los mejores egresados de cada escuela pública primaria de la ciudad de La Plata, Berisso y Ensenada<sup>223</sup> y, el resto de los asientos, sería adjudicado a través de pruebas obligatorias psicopedagógicas de aptitud. Esta ordenanza es la que rigió hasta 1973 cuando, en consonancia con las políticas educativas nacionales, fue derogada, en agosto de ese mismo año.

<sup>221</sup> “Suprimieron los exámenes de ingreso en los colegios secundarios de la Universidad”, (4 de septiembre de 1973), *El Día*, p. 5.

<sup>222</sup> Véase *Nuestro Liceo*, UNLP, 2001.

<sup>223</sup> Esta posibilidad fue suprimida definitivamente en 1970.

Consecuentemente, para el período que estudiamos en este trabajo, durante los años 1974, 1975 y 1976, no se tomaron exámenes eliminatorios y durante los dos últimos se establecieron cupos para ingresar a los Colegios de la UNLP, a diferencia del año 1974, que fue por sorteo. Las pruebas (de Castellano y Matemática) volvieron a administrarse entre 1977 y 1985. Como ya hemos indicado en otro capítulo, desde 1986, el sorteo se impuso como único mecanismo de ingreso a los colegios secundarios de la UNLP, aunque, desde entonces, se mantuvieron diferentes formatos que han pretendido establecer estrategias de equiparación, como los “cursos nivelatorios”<sup>224</sup>.

Recapitulando, en 1973, el ministro Taiana suprimió cualquier limitación de cupos y evaluaciones o exámenes de ingreso; razón por la cual, en septiembre de ese mismo año, Rodolfo Agoglia anunciaba la abolición de las restricciones para ingresar a la UNLP con el argumento de que “el carácter selectivo de las pruebas obstaculiza la preparación del alumnado más heterogéneo y representativo de la comunidad”<sup>225</sup>.

La resolución N° 1005/1973 que eliminó el examen de ingreso a los colegios secundarios de la UNLP fue comunicada el 3 de septiembre de 1973<sup>226</sup>. En esa misma resolución se derogó el pago de aranceles y el artículo 3° de la Res. N° 75/71, que establecía la exigencia de aprobar, por lo menos, una asignatura previa en el turno de exámenes del mes de julio. Por último, se estableció la nota de 4 puntos para aprobar las asignaturas del nuevo plan de estudios que se implementaría en el transcurso del año 1974.

La eliminación del examen de ingreso sobrevino, además, con el anuncio del aumento en la cantidad de divisiones y estudiantes. En primer lugar, se pasaría de 10 a 17 divisiones para primer año y, en segundo término, se incrementaría la capacidad del alumnado en los cursos: de 25 a 30 estudiantes<sup>227</sup>.

La democratización del ingreso trae aparejada la problemática de la masividad y la heterogeneidad, junto con el problema de la infraestructura y las condiciones edilicias. A propósito, como sugiere Sandra Carli (2012), reconocer la dimensión subjetiva de la experiencia en las instituciones implica, también, dar cuenta de los contextos materiales donde transcurre la formación.

---

<sup>224</sup> El caso del Bachillerato de Bellas Artes es más complejo y amerita un estudio aparte.

<sup>225</sup> “Suprimieron los exámenes de ingreso a los colegios secundarios de la Universidad”, (4 de septiembre de 1973), *El Día*, p. 5. Debemos tener en cuenta que la Ley Orgánica de las Universidades N° 17.245 del año 1967 estableció la gratuidad de la enseñanza pero establecía que cada institución podía pautar el mínimo anual de materias aprobadas con que podría mantenerse el derecho a esa gratuidad. También se pagaba por los derechos a los exámenes y trabajos prácticos repetidos. Asimismo, para ingresar a las universidades, además de haber egresado de la enseñanza media, los alumnos debían aprobar el ingreso que reglamentaba cada Facultad.

<sup>226</sup> UNLP-Sala La Plata. Expediente 1300, Código 100 N° 4531, Res. 801. 13/8/1973. La abolición de los exámenes de ingreso a los colegios dependientes de la UNLP data del 30 de agosto, Res. 1005/73.

<sup>227</sup> UNLP-CNLP. Duplicado notas a presidencia. Expediente 1300-822-1973

En este sentido, la cuestión de la arquitectura escolar es un tema que, en la historiografía educativa, viene ganando terreno en las últimas décadas. Como podremos observar seguidamente, no resulta infructuoso detenerse en este aspecto ya que, como indica Agustín Escolano, las estructuras arquitectónicas arrojan información sobre “los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos” (2000: 1).

A partir de estas consideraciones, nos parece ilustrativo mencionar el hecho de que, junto con el anuncio del aumento del número de divisiones y la cantidad de estudiantes por curso, se permitió el ingreso para las adolescentes mujeres en igualdad de condiciones que los adolescentes varones. Tradicionalmente, el Colegio Nacional era elegido por los hombres y, el Liceo V. Mercante, “de señoritas”, como se decía, era el destino para las mujeres<sup>228</sup>.

De todos modos, como recuerda una mujer, la mayoría de la población estudiantil del Colegio seguía siendo predominantemente masculina:

¡Eran 17 divisiones! Yo entro a 1°15. Éramos seis mujeres y todos varones.  
A pesar de que nos dieron entrada, siguió siendo así<sup>229</sup>.

Esta medida implicó el planteo de un interrogante sobre un Colegio tradicionalmente poblado por varones: ¿qué hacer con las niñas?. En este sentido, el incremento de la población estudiantil, que contemplaba un grado creciente de población femenina, fue un punto central de los reclamos en el aumento de las partidas presupuestarias que, las autoridades del Colegio, ya sea en 1974 como en 1975, solicitaban a la UNLP. La necesidad de ampliar el espacio para mayor cantidad de aulas y la readecuación de los sanitarios para las mujeres fueron temas de intercambio recurrente, entre un equipo de conducción escolar que manifestaba abiertamente el estado de escasez y precariedad de las instalaciones, y el sector financiero de la Universidad.

Ejemplos de estos reclamos pueden leerse en un informe que enviara el rector del año 1975, Juan Carlos Bruni, a la UNLP. Con la experiencia acumulada del año 1974 y lo que iba de 1975, en este texto manifestaba que el establecimiento sólo tenía espacio físico para treinta aulas y solicitaba que los baños ubicados en la planta baja funcionaran como lugares para dictar clase. Esto motivaba, explicaba Bruni, la necesidad de que se construyeran ambientes sanitarios apropiados, teniendo en cuenta el mayor número de niñas y, de paso, aprovechaba la oportunidad para denunciar el estado de precariedad en la que se encontraban los baños del Colegio<sup>230</sup>.

---

<sup>228</sup> Según hemos podido reconstruir del libro *Nuestro Liceo*, tanto en el Liceo como en el Nacional se mantenía un número de vacantes para admitir varones en el primer caso (desde 1960) y mujeres en el segundo.

<sup>229</sup> Adaptación de la entrevista realizada por la autora en La Plata, 17 de enero de 2020.

<sup>230</sup> UNLP-CNLP. Duplicados notas a presidencia, 17/09/75



Tal era la preocupación por el incremento de la población estudiantil y las consecuencias sobre las condiciones edilicias, que algunas entidades de la sociedad civil, opuestas abiertamente a las medidas que se tomaban desde la Universidad, sostuvieron que “en caso de no contarse con locales oficiales o con dificultades para instalar nuevos establecimientos o aulas, debían utilizarse provisionalmente locales de instituciones civiles, culturales, etc. que corresponde se avengan a facilitar”. Una de las instituciones oferentes fue La Escuela de Estudios Sociales y Políticos “Alejandro Korn”<sup>231</sup>.



Como ha sido estudiado, además de las cuestiones edilicias y materiales, la cuestión de la masividad trajo consigo el problema de la permanencia y la inclusión (Carli, 2012). Quedará para futuras investigaciones ahondar en un estudio sobre este tema, ya que no hemos realizado un análisis sobre legajos de estudiantes. Por esa razón, en nuestro trabajo podemos brindar alguna

<sup>231</sup> “Muchos excelentes alumnos no pudieron ingresar a causa del sorteo en el secundario”, (26 de enero de 1974), *El Día*, p.5. El diario se toma el trabajo de nombrar a todos los y las estudiantes con mejores promedios de la ciudad que no habían podido ingresar al Colegio a causa del mecanismo por sorteo. El 12 de febrero, *El Día* saca otra nota titulada: “Contra el ingreso por sorteo en las escuelas secundarias” donde se expresan algunas entidades contra “la limitación y discriminación en el ingreso a cualquier nivel educativo de la UNLP”, p.5.

<sup>232</sup> “Contra el ingreso por sorteo en las escuelas secundarias”, (12 de febrero de 1974) *El Día*, p.5.

información, todavía dispersa, recuperada del diario *El Día* y de la documentación administrativa reunida en el Colegio.

A partir de estas fuentes de información descubrimos que, en 1974, se inscribieron 534 jóvenes y se adjudicaron 510 bancas. A juzgar por los números del año inmediatamente anterior, la matrícula se duplicó: en 1973, 250 jóvenes habían obtenido su lugar en el Colegio: 177 habían accedido por examen de ingreso, junto con los 73 alumnos que provenían de la Escuela Anexa de la UNLP (que entraban directo).

Como señalamos, los efectos del incremento estudiantil comenzaron a sentirse en 1975. En el informe, Bruni, se quejaba de los “problemas graves” que la medida había ocasionado. Por un lado, aludía a las cuestiones presupuestarias, por otro lado, hacía hincapié en la problemática de la masividad, la permanencia y la dificultad para implementar nuevos modelos de enseñanza en un colegio de la Universidad.

Como consecuencia del funcionamiento de 17 divisiones de primer año se produjo una promoción masiva de alumnos hacia los años superiores, que sumado a la eximición de 4 puntos establecidos para el referido curso, hizo que las promociones se realizaran con un mínimo de deserciones. Esto trajo aparejado que en el presente curso lectivo las divisiones funcionaran con un número de alumnos que, en muchos casos, superan ampliamente lo que la pedagogía y la didáctica aconsejan para una buena enseñanza. Por otra parte, es de destacar que la creación del Bachillerato para adultos también trae aparejado diversos problemas<sup>233</sup>. El más importante, estimo, es que está impartiendo clases en divisiones con 44 a 47 estudiantes, lo que evidentemente ocasiona un grave perjuicio tanto al educando como al educador. En definitiva queda resentida la cultura y los objetivos que se persiguieron con la creación del Bachillerato.

Por lo expuesto es evidente que hace falta un refuerzo presupuestario para que el año que viene las condiciones sean más viables en cuanto a ese aspecto se refiere y, en el otro aspecto, el físico, se hace necesario la construcción de nuevas aulas para dar cabida al importante crecimiento del colegio.

Otro problema grave que considera esta rectoría es la Reválida. En lo que va del año se realizaron 6 turnos con un promedio de 1200 inscriptos cada uno. Además hubo turnos especiales con un promedio de 10 a 15 alumnos por turno durante todas las semanas durante los meses de marzo y abril (...) <sup>234</sup>.

En tanto creemos que funciona como una radiografía precisa del impacto ocasionado por la abolición del ingreso y el resto de las acciones democratizadoras que se tomaban en la Universidad, este extenso párrafo nos permite visualizar las tensiones que se generaban en torno a la gestión

---

<sup>233</sup> Se analizará este punto en el capítulo siguiente.

<sup>234</sup> UNLP-CNLP. Duplicados notas a presidencia, 17/09/75

académica de dichas medidas y, al mismo tiempo, nos permite inferir los desacuerdos que la conducción del CNLP mantenía con las políticas que emanaban del gobierno nacional y de la Universidad.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que la abolición del examen de ingreso se produjo en un escenario politizado y convulsionado, como se analizó en el capítulo anterior, que estaba atravesado por la movilización y la politización de los estudiantes y de las prácticas escolares (tomas, asambleas, marchas, militancia). Además de incidir sobre las experiencias estudiantiles, también incidió en las familias de los adolescentes a la hora de elegir una educación para sus hijos e hijas, que temían por la irregularidad del ciclo escolar y por la politización de los jóvenes.

A título de ejemplo, podemos vislumbrar estas sensaciones contradictorias en los siguientes fragmentos del testimonio de una mujer:

Entro al Colegio Nacional, en contra de la opinión de mis padres y todo. Porque sabían que era una cosa muy política, que había mucha política en el Colegio. Me lo decían “es un quilombo ese Colegio, por favor, ni loca vas a ir ahí”, Y yo dije “yo voy con mis compañeros [de primaria] y después, en el Nacional, que entro y ya eran todos carteles, banderas, discusiones en los pasillos<sup>235</sup>.

Y otra exestudiante, en el mismo sentido, expresaba:

El Colegio era un caos. Éramos 17 divisiones. Era muy caótico. La sociedad estaba muy revolucionada y las clases terminaban antes o había bombas, o explosiones en el entorno. El Colegio Nacional tiene la particularidad de que está en el medio de todas las Facultades<sup>236</sup>.

Hasta aquí, hemos procurado analizar y comprender el impacto que la abolición del sexto año y la supresión del examen eliminatorio ocasionó sobre la gestión de la cultura escolar y las trayectorias de los estudiantes y hemos procurado hilar estas medidas en la trama de un tejido conformado por el contexto político social, el escenario escolar y la cultura institucional del Colegio Nacional, con su propia tradición y su propia historia. En suma, al no considerar el ingreso directo como una medida aislada, es comprensible que intentemos, también, relacionar este hecho disruptivo con los tradicionales rituales de ingreso, es decir, con el sentido que los alumnos y las alumnas (y las familias) le asignaban a esta instancia en tanto marca de identidad y pertenencia.

---

<sup>235</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 8 de febrero de 2019. En 1971 esta mujer entró al Liceo V. Mercante y en 1972, en segundo año, se pasó al Colegio Nacional. Terminó sus estudios en este Colegio en el año 1975.

<sup>236</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 17 de enero de 2020. El contorno refiere a la cercanía del Colegio con las denominadas “Facultades del Bosque” y el Comedor Universitario.



### 2.3.3. Los rituales de ingreso: una marca de identidad

Si capturamos la foto de esta historia al iniciar el ciclo lectivo de 1974, observamos tres grupos de estudiantes dentro del Colegio: 1) los que llegaban de la Escuela Anexa y entraban de modo directo (pero que ya habían sido seleccionados al ingresar a esa escuela); 2) las promociones que hasta 1973 habían rendido examen y 3) los que habían accedido por sorteo y habían realizado un curso de ingreso no eliminatorio, como se analizará en el segundo apartado de este capítulo.

Sin duda, la población estudiantil mostraba, por primera vez, más variedad que la habitual, cumpliendo con uno de los principales objetivos de la reforma del plan de estudios de 1973: la conformación más heterogénea del estudiantado.

Con relación a este punto, hemos mencionado que, como parte de la política peronista, el ingreso directo suponía abrir las oportunidades de acceso y garantizar mayores condiciones de igualdad. Sin embargo, la cancelación de las pruebas eliminatorias también debe analizarse en dos sentidos: el primero, en relación con la propia cultura institucional, que nos remite al tema de su propia identidad basada, entre otros elementos, en el mérito y el privilegio<sup>237</sup>. Segundo, en función del sentido que los exestudiantes le adjudicaban a los exámenes de ingreso y a todos los rituales que suponía prepararse para rendirlos, porque, en definitiva, implicaban marcas profundas y duraderas de identidad y pertenencia. A tal punto que, fracasar en las instancias evaluatorias podía generar un grado de frustración muy alto entre los “excluidos” del sistema<sup>238</sup>.

Si bien no es objeto de esta tesis, nos detendremos brevemente a considerar qué es el privilegio, cómo se entrecruza con el mérito y de qué manera se relaciona con la producción de identidades individuales e institucionales, en establecimientos educativos cuya identidad se define por su capital social pero, también, y quizás principalmente, por su capital simbólico. Repasar someramente algunos de estos trabajos no permitirá comprender los testimonios de los egresados del Colegio Nacional.

---

<sup>237</sup> Para un análisis sociológico de la incidencia de la meritocracia en los colegios secundarios de la Universidad, véase la Tesis doctoral de Di Piero, Emilia, “Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata”. FLACSO/Argentina, 2016. Desde una perspectiva de análisis de la élite, que incluye a la población de la ciudad, véase la Tesis doctoral de Alicia Villa, “Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: el caso de las familias tradicionales platenses”. Tesis Doctoral, FLACSO- Argentina. Para un estudio sobre la meritocracia en los colegios de élite véase el trabajo de Méndez, Alicia (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana.

<sup>238</sup> En este trabajo recuperamos las ideas que plantea Pablo Vain acerca de los rituales escolares. Para el autor, aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo distintivo de una cultura determinada. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología. Los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los hábitos. En Vain, Pablo (2019) *Los Rituales escolares y las prácticas educativas*, Ed. Universidad de Misiones, Posadas.

En un estudio reciente sobre los colegios secundarios de élite chilenos, Tomás Llabaca (2021) reúne los aportes de las principales investigaciones acerca de los sentidos adjudicados por los especialistas a la noción del privilegio. En este trabajo sostiene que, en un principio, se asociaba a las ventajas sociales otorgadas por la clase social de pertenencia, como una “mochila invisible” hasta avanzar, en los últimos años, hacia una identificación del privilegio con la identidad así como su corporización.. Según el autor, estos estudios muestran otra forma de legitimación y comprensión de los privilegios ligada a narrativas político-culturales relativas al mérito. En ellas, los estudiantes realizan un proceso de “racionalización del privilegio”, señalando que es el mérito (de ellos y sus familias) y no los privilegios los que explican el éxito en sus trayectorias. En estos trabajos, se muestra que los estudiantes aluden a la exigencia académica, extensas jornadas de estudios o la selección que realizan las instituciones (Llabaca, 2021: 5).

Asimismo, otros trabajos demuestran el rol que cumplen las instituciones en la producción y reproducción del privilegio a través de determinadas narrativas de los docentes, por ejemplo, que hacen hincapié sobre la importancia del mérito y el valor del esfuerzo. De este modo, la institución realiza un trabajo sobre la legitimación del privilegio a través de relatos de diferenciación; es decir, la imagen que construyen sobre el establecimiento y que los distingue de otros centros educativos (Khan, 2011). Para este autor, los procesos de legitimación se hallan estrechamente vinculados con los proyectos de socialización, así como con la imagen que cada institución busca proyectar hacia el entorno (proyectos educativos, valores, normas, dinámicas internas, entre otros aspectos (Llabaca, 2021).

A partir de las consideraciones anteriores, resulta posible comprender el sentido que le adjudican al examen de ingreso algunos egresados y que nos permite desentrañar algunas aristas de la configuración de las identidades colectivas dentro del Colegio.

Según el testimonio de un exalumno, proveniente de una familia de abogados de la ciudad y que a lo largo de su vida ha incursionado en diferentes espacios de la arena política local, provincial y nacional, expresó:

Yo entré al Nacional viniendo de la Anexa (...). Por un lado, era y seguía siendo un colegio muy elitista, en cuanto a su formación. Vos ibas al Nacional y tenías un espíritu de pertenencia, de cuerpo, el mejor colegio de La Plata, y era un privilegio ir al colegio Nacional. Lo vivíamos como un privilegio y los docentes nos lo hacían vivir como un privilegio, como que, “Bueno, vos estás acá, tenés que ganártelo”. De hecho se podía repetir un solo año, no podías repetir dos veces. Te rajaban. Hay que plantear eso porque, es así, nos guste o no, que tanto la Anexa, que había que entrar por un test de admisión, como el Nacional, que había que entrar por un examen de ingreso, eso favorecía esa cosa de las clases medias, hijas de profesionales

o de gente acomodada del ejido de La Plata, entonces eso le daba un perfil [al Colegio] Y, la verdad, es que nosotros veníamos con una preparación de la Anexa en ese momento muy fuerte<sup>239</sup>.

La voz de este abogado y político revela, en algún sentido, el modo en que se conjuga la noción del privilegio, asociada al origen social así como a la valoración del esfuerzo y la exigencia en el estudio. Además, surge el tema de los discursos que los docentes, como parte de la institución, producen y reproducen sobre el privilegio y las marcas de diferenciación. Otro aspecto sustantivo, porque es compartido por la mayoría de los entrevistados, es el relativo al valor que se le adjudica al conocimiento, al capital cultural. Esta es una de las valoraciones más significativas hacia el establecimiento educativo por parte de los/las exestudiantes.

Otro testimonio nos resulta interesante porque hace alusión a las marcas de identidad y de pertenencia, donde también se pone en juego la cuestión del privilegio, ligado a la clase social y el acceso al capital simbólico, pero las interpreta en clave política. Como ha sido señalado por Portelli (1991), los autores de los relatos (auto) biográficos son capaces de reconstruir sus actitudes pasadas en el presente; por esta razón, dice, los narradores se hallan inscriptos en una doble temporalidad: en el momento enunciativo y en aquel momento que es objeto de rememoración.

Hijo de un médico de la ciudad, pero que es un actual periodista reconocido, con una vasta trayectoria, se acercó a la militancia en agrupaciones de la izquierda no peronista. También provenía de la Anexa y expresó:

Éramos conscientes de que éramos privilegiados socialmente y educativamente y, de alguna manera, nosotros entendíamos que nuestros privilegios tenían que transformarse en derechos. Esa era la sensación: que lo que nosotros teníamos, lo tenía que tener todo el mundo, ¿entendés? Yo lo expreso de esa manera, pero otros compañeros lo expresan de maneras muy parecidas. Era una mezcla extraña, porque éramos intelectualmente elitistas y políticamente populares, o del lado más progresista si querés<sup>240</sup>.

Si no accedían de modo directo por el conducto de la Escuela Anexa, ingresar a los Colegios de la Universidad implicaba someterse a rigurosas pruebas de Matemática y Lengua y Literatura, que incluía, además, un severo dictado. Obtener puntajes elevados en las dos pruebas (que se promediaban) y no tener faltas de ortografía, constituían la llave que abría la puerta hacia “el mundo” de la Universidad. Un universo donde la fuerte valoración de la cultura escrita se relaciona con las raíces ilustradas de la educación moderna, que vinculaba la escritura con la erudición y la formación del ciudadano.

---

<sup>239</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, colectiva, 3 de junio de 2018.

<sup>240</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 7 de junio de 2018.

Pero antes de las pruebas, existía una instancia previa de selección: asistir a “la preparadora”. Como dijo un entrevistado, “era parte de la cultura ciudadana de La Plata”. Entonces, al ritual del examen se sumaba el ritual de la preparación durante el último año de la escuela primaria que, en general, estaba a cargo de maestras de la ciudad, distribuidas en los diversos barrios, cuyo prestigio se medía en función de la cantidad de alumnos y alumnas que ingresaban a los Colegios de la UNLP. En general, “las preparadoras” eran mujeres, aunque un egresado admitió haberse preparado con un profesor de Historia (del Colegio). Otro estudiante recordó el “método feroz” de enseñanza al que eran sometidos por estas figuras tan reconocidas en la ciudad.

Esta experiencia de asistir a una preparadora nos brinda un panorama sobre el alto índice de expectativas que había para ingresar a los Colegios de la Universidad. Podemos suponer que ello es así porque la capital bonaerense está formada, en su mayoría, por sectores medios de profesionales que, como indicamos en otro lugar, aspiran para sus hijos carreras universitarias.

Asimismo, nos habla de otra forma de mecanismo de selección previa, menos visible, que posicionaba a todos los segmentos sociales que conforman las clases medias en una aparente igualdad en la línea de partida: no sólo el examen de ingreso, sino, también, el hecho de asistir a un curso de preparación para poder rendir dicha instancia evaluatoria.

Tal como recordó una exalumna, actual profesora de Historia en la UNLP:

Yo me preparé un año con una señora muy prestigiosa. Era una bruja. Nos sacó todas las faltas. Tenía un alto nivel de ingreso de alumnos en los Colegios de la Universidad. Costaba carísimo. No sé cuánto costaba, pero recuerdo que era caro.

Aprobé más o menos bien, no en el top, pero tampoco en la base. Pero bueno. Yo en ese momento tenía faltas de ortografía. A pesar de que era muy lectora, tenía faltas de ortografía y con faltas de ortografía no entrabas al Colegio<sup>241</sup>.

Según los testimonios recogidos para este trabajo y los de otros hombres y mujeres que surgieron en conversaciones informales, notamos que pueden llegar, inclusive, a recordar el puntaje que obtuvieron en los exámenes de ingreso más de 40 años después. Quizás, ello es así porque, de esa nota dependía la entrada o no al mundo de los “elegidos”, el reconocimiento y la continuidad con la tradición universitaria que se transmitía de generación en generación (Di Piero, Fuentes, 2015).

---

<sup>241</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, julio de 2014.

A título de ejemplo, para ilustrar las consideraciones anteriores creemos oportuno citar el recuerdo de un exalumno, que luego se desempeñó en el Colegio como profesor de Historia, en otros centros educativos de la ciudad y en la Facultad de Periodismo de la UNLP.

Mi papá fue al Nacional, entonces en mi casa querían que fuera al Nacional. Y a mí me gustaba. [Entré] Con examen. Fui a preparadora todo el año '71. A una de las mejores preparadoras de la ciudad de La Plata. Yo iba a la Escuela 15<sup>242</sup>. Tuve que rendir un examen y me fue muy bien en Matemática y no tan bien en Lenguaje. En Matemática me acuerdo que saqué 98 sobre 100 y en Lenguaje creo que saqué cincuenta y pico. No saqué una nota brillante en Lenguaje, o sea, no sé si hubiese entrado sin preparadora<sup>243</sup>.

El peso de la transmisión de la tradición universitaria también estaba presente en los hijos de las familias que no provenían del terreno de las profesiones liberales ni de los sectores más acomodados de la ciudad pero, aquí se pone en juego otro tipo de valoración: el carácter público del Colegio.

Un hombre, ahora ingeniero, manifestó:

El Nacional es el Colegio de los profesionales, de los hijos de profesionales de la ciudad de La Plata, digamos, y, como es un colegio público, admite a otra gente. Bueno, yo era la otra gente.

[En mi casa] se hablaba del Nacional [un tío médico había ido al Colegio] Digamos, existía en la familia, una familia de tradición de maestros y profesores, con lo cual, había una cuestión de clase, gente pobre, pero preparada. [Me preparé con mi mamá. Y rendí y entré].<sup>244</sup>

En el mismo sentido, una exestudiante, que luego fue profesora de Lengua y Literatura del Colegio y más tarde llegó a ocupar cargos de gestión en el mismo, hablando sobre el tema del ingreso, se refirió a su llegada desde la periferia urbana:

Mi papá trabajaba en YPF y mi mamá, en ese momento, trabajaba en una farmacia en Ensenada. Yo la hinchaba a mi vieja [para que me deje venir al Teatro del Colegio] Como alumna me abrió un mundo distinto, porque yo vivía en una ciudad chica, en una escuela chica. En Ensenada. Pero me abrió

---

<sup>242</sup> En aquel entonces, se denominaba Escuela N° 15 “José Manuel Estrada” y sólo atendía al nivel primario. Es una escuela estatal de barrio, que en aquel entonces, no se consideraba el centro de la ciudad, pero tampoco de la periferia urbana; atendía a los sectores medios y medios bajos de ese barrio, pero también de los alrededores. Además, atendía a los niños de lo que en ese entonces se denominaba “Instituto de Menores”. La escuela está situada en la calle 4 entre 62 y 63. Vale mencionar que, este profesor se desempeñó en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, en varias escuelas secundarias privadas y públicas. Actualmente cuenta con varias publicaciones de libros y artículos académicos.

<sup>243</sup> Adaptación de la entrevista realizada por la autora en La Plata, 4 de mayo de 2018

<sup>244</sup> Adaptación de la entrevista colectiva realizada por la autora en La Plata, 3 de junio de 2018

otro mundo, me abrió otra perspectiva, conocí otra gente con otros intereses, con otras inquietudes. Y esa fue mi adolescencia.

Parafraseando a Pierre Bourdieu (1983/2013), para determinados segmentos sociales de la ciudad y de sus alrededores, el examen de ingreso constituía su principal canal de acceso a “la población de los premiados”. El mecanismo de selección y el esfuerzo (la base de la ideología del mérito) que ello implicaba generaban la posibilidad real y la percepción de formar parte del mundo de “los privilegiados”, no tanto en términos económicos sino, más bien, en las posibilidades de acceso a los bienes simbólicos.

Como hemos indicado en otros capítulos, la marca social de los colegios secundarios de la UNLP, principalmente del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, se basaba en su carácter elitista, selectivo y meritocrático. Señalamos, también, que alojaba a los jóvenes adolescentes de los sectores medios y altos de la ciudad y sus alrededores, conformados por las familias más tradicionales y las que constituían los principales cuadros dentro del conjunto de las profesiones liberales más reconocidas (principalmente abogados y médicos). No obstante, también hallaban su lugar los que provenían de aquellos grupos de la población que, aún con posiciones menos favorecidas en la estructura social, aguardaban grandes aspiraciones de ascenso y promoción para sus hijos (Di Piero, 2016; Villa, 2011).

Era, precisamente, sobre la valoración jerárquica, selectiva y meritocrática que la reforma académica impulsada por la izquierda peronista deseaba intervenir y cambiar. La abolición del examen ingreso iba en este sentido, aunque la incidencia de esta medida se comprende bajo la lupa que agranda el foco sobre los sentidos que le adjudicaban los estudiantes y la propia identidad del establecimiento educativo.

La supresión de las pruebas eliminatorias fue un primer paso para producir la democratización de los colegios secundarios de la UNLP. La reforma del plan de estudios suponía, además de cambios curriculares, incluir propuestas educativas novedosas destinadas a una población que permanecía fuera del mundo de los “premiados”. En el siguiente apartado nos dedicaremos a mostrar dos de estas experiencias que se desarrollaron en el año 1974.

## Segunda parte

### 3. Las apuestas del año 1974

Como pudimos apreciar en la primera parte de este capítulo, en 1973, resultado de la supresión del último curso de la escuela secundaria, desde el mes de septiembre se aplicaron los Planes de Transición para quinto y sexto año. Con el fin de avanzar en la reforma académica, en

diciembre, el rectorado convocó a los tres colegios de la UNLP a los fines de elaborar el Plan de Transición que se implementaría a partir del año 1974.

### 3.1. El Plan de Transición

Según Agoglia, el nuevo plan de estudios que se implementaría en el año 1974, debía contemplar nuevas formas y métodos educativos, capaces de superar la concepción tradicional y enciclopedista del Bachillerato, así como su carácter de mero estadio transicional hacia los estudios superiores<sup>245</sup>. Por otra parte, el Interventor buscaba la forma de planificar un currículum equilibrado entre las formaciones científica, humanística y técnica, y que preparase a los estudiantes para la Universidad, pero que también permitiera a sus egresados adquirir algún tipo de orientación especializada a los fines de insertarse en la vida productiva<sup>246</sup>.

Además de repensar, reasignar y reagrupar las disciplinas escolares e introducir enfoques renovadores de enseñanza, el Plan de Transición debía reactivar lo que se consideraba un anquilosado turno nocturno e implementar el *Curso de Habilitación de Adultos*, que se analizará más adelante. Para ello fue necesario aumentar las horas cátedra que, en gran parte, fueron cubiertas por el personal que había sido cesanteado en 1956 y reincorporado de acuerdo a lo dispuesto en la Ley 20508 y el Decreto 1171/73 del Poder Ejecutivo Nacional. Asimismo, surgió la necesidad de crear seis cargos de Auxiliares docentes Preceptores para la atención adecuada de las nuevas divisiones<sup>247</sup>.

A diferencia de la experiencia del cambio curricular que se había llevado adelante en 1973, y se había organizado a través de las mesas tripartitas de trabajo en cada establecimiento educativo, esta vez las comisiones estuvieron conformadas sólo por los docentes de cada área de estudio de las tres instituciones escolares. Estas comisiones, que trabajaron de manera conjunta, desarrollaron una intensa actividad entre mediados y finales del mes de diciembre y, en febrero de 1974, entregaron sus informes y propuestas de renovación del nuevo plan de estudios. Los documentos encontrados en Sala La Plata de la Biblioteca “Dardo Rocha” de la UNLP dan cuenta de una profusa actividad de intercambio, donde se debatieron y elaboraron una cantidad considerable de materiales escritos, que reúnen las conclusiones y las nuevas propuestas de reforma curricular.

Si bien se había presentado la estructura del plan para primer año y, separadamente, una organización de las disciplinas que abarcaba de segundo a quinto, este plan sólo se implementó

---

<sup>245</sup> Consideramos importante señalar que la firma de los documentos curriculares del área de Historia y Ciencias Sociales lleva la firma de la profesora de Historia Virginia Allende, detenida desaparecida por el Terrorismo de Estado. Véase: [https://www.lvm.unlp.edu.ar/articulo/2020/3/24/maria\\_virginia\\_allende\\_calace](https://www.lvm.unlp.edu.ar/articulo/2020/3/24/maria_virginia_allende_calace).

<sup>246</sup> UNLP-Sala La Plata. Expediente Código 100 N° 5242 Año 1973. 30/11/1973.

<sup>247</sup> UNLP-CNLP. Notas a presidencia 8/05/1974.

parcialmente para los cursos de primer año, ya que fue interrumpido el 8 de octubre de 1974 y abolido definitivamente en 1975. Sin embargo, por sus fundamentos y orientación política, significó un quiebre en la enseñanza tradicional, de raíz europeizante y positivista (Meschiany, 2015).

En consonancia con las ideas de Adriana Puiggrós, en este punto coincidimos cuando la autora sostiene que la propuesta del peronismo revolucionario en los setenta, “no alcanzó a desarrollar una opción completa, pero su capacidad de irrupción del orden pedagógico quedó probada, tanto por las experiencias que alcanzó a desarrollar como por la reacción que provocó en sus oponentes” (1985: 31-32).

En este sentido, en el bienio 1973 y 1974 puede reconocerse el Colegio como un escenario para el desarrollo de experiencias curriculares inéditas, que tuvieron el propósito de romper con una gramática escolar sedimentada desde el origen de los colegios nacionales<sup>248</sup>. Este nuevo plan curricular estaba atravesado por la teoría de la dependencia, la educación popular y las nuevas ideas pedagógicas y didácticas, imbuidas del desarrollo de la psicología del aprendizaje y la influencia del psicoanálisis, característico de la época.

En el marco del nuevo plan de estudios, existieron dos experiencias pedagógicas que nos permiten retomar la idea de “laboratorio de enseñanza” que hemos planteado previamente. Estas son el *Curso de Integración Temática y Grupal* y el *Curso de Habilitación de Adultos*. Sendas propuestas emergieron en el seno de las nuevas apuestas por democratizar las instituciones del circuito de pregrado de la UNLP en dos sentidos claramente definidos: el primero, relativo a la incorporación de nuevas temáticas y la implementación de nuevas estrategias didácticas y, el segundo, a los diferentes actores educativos que se vieron involucrados en los procesos de transformación educativa.

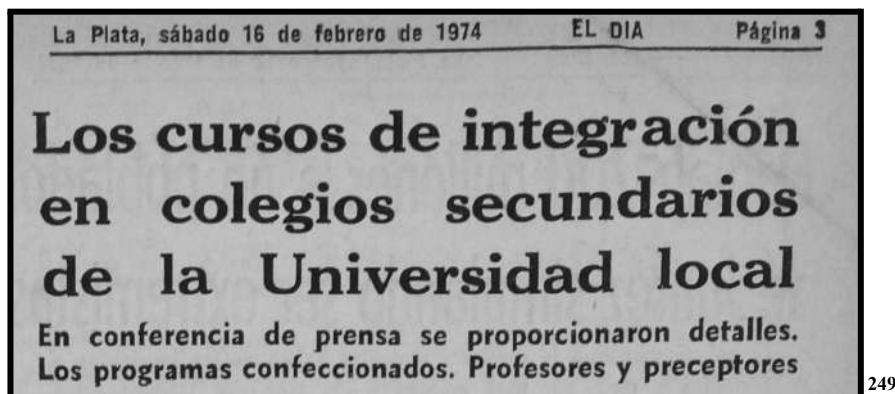
Consideramos que presentar, al menos los rasgos más generales de estas dos experiencias merecen un estudio particular. Primero, porque no hay estudios que las hayan analizado y, segundo, porque, así como aparecieron, también desaparecieron en el torbellino de los acontecimientos del período. Sin embargo, en la memoria de sus protagonistas, dejaron una huella indeleble.

---

<sup>248</sup> Tyack y Cuban refieren con gramática escolar a aquellos aspectos educativos que, a lo largo de los siglos, sedimentan en las instituciones y le otorgan su dinámica inercial y resistente a los cambios de contexto. Tyack, D.; Cuban, L. (2001)



### 3.2. El Curso de Integración Temática y Grupal



El *Curso de Integración Temática y Grupal* fue una experiencia inédita y significativa en términos pedagógicos y de organización didáctica, tanto para la conducción de la UNLP, como para los/las estudiantes y los/las docentes que formaron parte de la misma. Y tan resistida por algunos sectores de la comunidad, como el rechazo que generó la eliminación de la restricción del ingreso, la supresión del sexto año y otras medidas que iba tomando la conducción de la izquierda peronista en la UNLP.

Este curso de ingreso formó parte, al igual que los cursos de *Realidad Nacional* (destinado a todos los ingresantes de las Facultades e Institutos de la UNLP), de la estrategia que la conducción de la Casa de Altos Estudios había diseñado para fortalecer el proyecto de una universidad inclusiva y reemplazar los anteriores Cursos de Ingreso eliminatorios. Como sostienen Abattistta y Carnaghi (2014), estos cursos constituían la primera etapa de la nueva estructura académica impulsada por el Departamento Central de Planificación. Entre sus principales mentores se encontraban el Secretario de Supervisión Administrativa de la Universidad, Rodolfo Achem y Carlos Miguel, Director del Departamento Central de Planificación, ambos asesinados por la CNU en octubre de 1974.

Sumido en un mar de críticas<sup>249</sup>, el *Curso de Integración Temática y Grupal* transcurrió entre el 1° de febrero y el 15 de marzo del año 1974. Estuvo dirigido a estudiantes que habían ingresado sin examen eliminatorio. Asimismo, estuvo a cargo de 30 profesores y 30 preceptores que cumplieron un rol capital en la dinámica de esta experiencia<sup>251</sup>. La mayoría estaba conformada por

<sup>249</sup> “Los cursos de integración en colegios secundarios de la Universidad local”, (16 de febrero de 1974), *El Día*, p. 5.

<sup>250</sup> Las críticas, recogidas del diario *El Día* iban, desde el modo de designación de los responsables del curso, que había sido por contrato, designados, dice la nota, “a dedo” por las autoridades de los tres establecimientos y del titular del Departamento de Planificación; que pertenecían al partido peronista, hasta la falta de información del curso a los padres de los estudiantes y la tardanza de las autoridades de la UNLP en brindar datos sobre el mismo. “Los cursos de integración en colegios secundarios”, (16 de febrero de 1974), *El Día*, p.5.

<sup>251</sup> Para el Colegio Nacional, se nombraron los siguientes docentes y preceptores: Cristina Adrover, Velia Bianco, Federico Ciappa, Dora Di Marco, Nicolás Fabiani, María P. Gaspari, Nilda Iburguren, Jorge Levoratti, Elsa Liberman, Susana Mallo, Roberto Musante, María Minellono, María del Carmen Rivera, Graciela Ricciardi, Patricia Sahade, Guillermo Sarli, Marcelo Sarrasqueta y María Veccino. Los preceptores designados fueron: Estela Maris Barriere,

exalumnos y exalumnas de los tres establecimientos secundarios de la UNLP, algunos de los cuales habían participado en talleres formativos<sup>252</sup> en los cuales se abordaba la dinámica de trabajo en grupos, persiguiendo la teoría del entonces influyente José Bleger, discípulo de Enrique Pichón-Rivière<sup>253</sup>.

A propósito del curso, tanto el Delegado Interventor, Rodolfo Agoglia, como el Profesor en Psicología, Norberto Scasso, que cumplía funciones como vicerrector del Turno de la noche, enmarcaban dicha propuesta pedagógica en la política de democratización de los colegios secundarios de la UNLP y la necesidad de “eliminar las vallas sociales”, según manifestó el docente, que producía el examen de ingreso. Scasso declaraba:

Por primera vez en la historia de la universidad la totalidad de los aspirantes a ingresar en colegios secundarios dependientes de la misma fue aceptada. Nadie se quedó sin banco y ello ha determinado que duplicaremos el número de alumnos en los establecimientos llegándose a la cifra de mil (...) No se trata de un curso de capacitación y tampoco de nivelación sino que propende a unir a los estudiantes en forma orgánica y reafirmar independientemente su individualidad (...). No se les recarga de contenidos didácticos, sino que se procura afirmar o ampliar los conocimientos adquiridos en el ciclo primario. Es preciso que el joven aprenda a convivir con ese grupo con el cual va a realizar las tareas durante todo el año lectivo. Se quiere definir, dinamizar los roles que competen a cada uno”<sup>254</sup>.

En el recuerdo de una mujer, que estuvo presa en la cárcel de Villa Devoto durante la última dictadura cívico militar<sup>255</sup>, que formó parte de esta experiencia como preceptora del curso, reconocía que:

---

Patricio Catanesi, Noemí Cogan, Ivonne Galotoire, Silvia Esther Garrido, Ana María Gortari, Beatriz Horrac, Graciela Lavaca, Amalia Elba Montañó, Daniel Ponti, Nora Edith Russo, Eduardo Seminará, Inés Seoane Toimil, María Seoane Toimil, Zulema Treboux, Juan Carlos Sanichelli y María Florencia Verbio.

<sup>252</sup> De la presentación a los padres y las madres de los estudiantes del Colegio, de la cual *El Día* tomó nota, nos enteramos por palabras de Scasso que, en el mes de diciembre de 1973, “se dieron cursillos para los profesores y preceptores (la mayoría ex alumnos) del curso actualmente en marcha a cargo de la profesora de Psicología Social, de la Facultad de Humanidades y Cs de la Educación. Allí se impartieron clases acerca de experiencias de trabajo grupal. El preceptor asumía una nueva función: “sin interferir en el trabajo del profesor, se queda en la clase y recoge la dinámica de la misma, para volverla después en objetivas valoraciones en la reunión semanal”. “Los cursos de integración en colegios secundarios”, (16 de febrero de 1974), *El Día*, p. 5.

<sup>253</sup> Hasta mediados de la década 1960, la perspectiva teórica basada en un modelo de psicoanálisis ligado a lo social, bajo el influjo de Enrique Pichón Rivière y José Bleger, había sido de gran influencia en la carrera de Psicología de la UNLP, creada en 1958. Según estudios especializados en la historia de la carrera de Psicología en La Plata, demuestran cómo esta corriente fue progresivamente reemplazada por la vertiente psicoanalítica. Véase: Dagfal, A. (2014). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). *Universitas Psychologica*, 13(5); Diamant Ana Recorridos iniciales en la construcción de la identidad profesional de los psicólogos en la Universidad de Buenos Aires de los '60. Recorridos, *Anuario de Investigaciones* [en línea]. 2009, XVI(), 163-172[fecha de Consulta 16 de noviembre de 2021]. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945055>

<sup>254</sup> Síntesis de las ideas vertidas por Agoglia y Scasso recuperadas en la nota del diario *El Día* sobre el curso.

<sup>255</sup> Adaptación de una entrevista telefónica en 2021. La docente forma parte del Colectivo “Nosotras en Libertad”, lanzado en el año 2021. Fue secuestrada en abril de 1976.

Eran 17 divisiones con preceptores<sup>256</sup>. La propuesta era la misma para los tres colegios. Con el mismo formato que se planificaron los cursos de Realidad Nacional para la Facultad, se planificó para los secundarios.

Los pibes tenían que ingresar sin nada, ingresar con una visión nacional y popular. Se hizo el ingreso abierto, sin examen de ingreso, había que nivelar (...) y, para eso, éramos un grupete de preceptores designados para eso; ahí estaba por ejemplo, el pato Tierno. El patito Tierno muere en el '74. Lo matan. Me acuerdo de Daniel Ponti, del Liceo, desaparecido<sup>257</sup>.

En el recuerdo de esta mujer, preceptora del curso, el reconocimiento de la influencia de la Psicología Institucional de José Bleger fue nodal en la reconstrucción de los fundamentos del curso, quien además entrecruzó esta experiencia pedagógica con la experiencia de politización de las prácticas y los saberes escolares.

Como podremos apreciar, a través de la lectura de este fragmento es posible reconocer de qué modo algunas experiencias estudiantiles fueron vitales en la configuración de identidades políticas. Revela, al mismo tiempo, la dinámica de trabajo que, en ese entonces, resultaba inédita.

Creemos oportuno citar el extenso fragmento ya que nos presenta un panorama claro sobre la importancia de esta propuesta educativa relacionada con la experiencia escolar:

El que coordinaba era Scasso; nos convocan a dedo. Era una mezcla de que éramos los mejores alumnos de la Universidad, los mejores egresados del Liceo, del Nacional, pero daba la casualidad de que éramos todos peronistas y todos militantes, además, éramos todos excelentes alumnos, intachables. En el '72, '73, [Scasso] armaba unos talleres de Psicología Social, por fuera de los horarios de clase. Nos ofrecía quedarnos y hacíamos discusiones. Para nosotros, los pibes de la época, era un referente. De esa experiencia, Scasso empieza a formar a los preceptores que íbamos a trabajar en los cursos en el verano del '74. Los que íbamos a sus talleres, terminamos todos militando.

Sobre la modalidad de trabajo y la dinámica de la clase, hizo hincapié en el nuevo rol que había asumido la figura del preceptor, que se distanciaba de su actividad específicamente administrativa y disciplinaria para ocupar, esta vez, un rol pedagógico central en la gestión de la clase y el acompañamiento de los alumnos ingresantes:

Había un preceptor por comisión, porque la idea era, no de preceptor, sino que nos llamaban coordinador o algo así. Y éramos los que acompañamos

---

<sup>256</sup> Luego serían las 17 divisiones que entraron ese mismo año. Según nos enteramos por el diario *El Día*, en el Liceo V. Mercante se habían abierto 9 divisiones y 4 en el Bachillerato de Bellas Artes.

<sup>257</sup> Daniel Carlos Ponti Harvey fue estudiante del Liceo entre 1968 y 1973. Militaba en la Juventud Peronista y era trabajador de Propulsora Siderúrgica cuando fue secuestrado en la vía pública, el 25 de noviembre de 1976, a los 22 años de edad. Daniel continúa desaparecido. Veáse: [https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/daniel\\_carlos\\_ponti\\_harvey.pdf](https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/daniel_carlos_ponti_harvey.pdf)

a los pibes ingresantes todo el tiempo. Estábamos en el aula todo el tiempo con ellos, en todas las materias. Era como si teníamos que dar la bienvenida a los estudiantes. Era como un curso de Realidad Nacional, es decir, daban Matemática pero tenían Historia; había debates; los preceptores teníamos que armar una reunión semanal con los pibes, los viernes, de evaluación de lo hecho durante la semana. Manejábamos con los pibes la dinámica grupal, grupos de discusión, la línea de Blejer, de José Blejer, en la línea que nos habíamos formado con Scasso.

Por otra parte, en esta nueva experiencia educativa, los estudiantes de los cursos superiores también habían cumplido un lugar capital, que los sacaba de su típico ambiente “natural”: el aula<sup>258</sup>. Una de sus funciones había sido concurrir a las escuelas más vulnerables de la periferia para informar a los alumnos y las alumnas de los últimos años de la escuela primaria sobre los detalles del curso de ingreso.

Para quien fuera el responsable de la UES en 1973, el recuerdo de esta experiencia escolar fue clave en su trayectoria como militante estudiantil. Por otra parte, reconoció la influencia de Scasso en la elección de su futuro profesional como Psicólogo Social.

En el recuerdo de otro hombre, actual Licenciado en Informática, el curso de ingreso “fue una experiencia divina”, leída a la luz de otro tipo de sociabilidad que el exestudiante mantenía por fuera del Colegio. Este fragmento de testimonio también nos brinda la posibilidad de comprender la dinámica del curso, desde la óptica de un adolescente que ingresaba a primer año en 1974<sup>259</sup>:

Cuando me enteré que no había examen de ingreso, fue un alivio, obviamente. Lo que sí hubo en el Colegio Nacional, que estuvo bárbaro, una muy buena experiencia, en verano hubo un curso obligatorio. Fue divino (...) Había una preceptora, se hacía la mala, pero era divina, con anteojos, pelirroja. Era como actividad tipo el Max<sup>260</sup>. Había varios jugadores, no solo la preceptora. Había un moderador. Había, esperá, estoy haciendo memoria. Lo tenía tapado a eso. En ese curso, venía un tipo que me encantaba, que hablaba sobre Historia. Me encantaba y hacía preguntas. Yo estaba copado con eso. Y ahí nos conocimos con los compañeros míos de lo que iba a ser toda la escuela. Ya funcionaban 17 divisiones. Me acuerdo de una charla sobre Japón como potencia. La Historia, obviamente, me encantaba (...) Era una forma de adaptarme a la secundaria. Fue una muy buena experiencia. Me gustó. Nos conocimos con los chicos, las chicas, pero en cada división

---

<sup>258</sup> Recordemos que en la declaración de Taiana del día de 2 de julio de 1973, llamaba a los estudiantes y al resto de la comunidad a participar de los procesos de reforma educativa y se presentaba un apartado denominado “Sugerencia de actividades”. Allí se establecía que participar en el proceso de reconstrucción nacional, operar y participar activamente en el proceso educativo, suponía organizar al grupo estudiantil para el desarrollo de las actividades sociales y cooperativas que podrán alcanzarse a través de las distintas actividades de la escuela y fuera de ella.

<sup>259</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora, La Plata, 29 de agosto de 2019.

<sup>260</sup> Se refiere al Centro Cultural Israelita y Biblioteca Max Nordau.

eran 4 o 5 chicas. Muy pocas. Había como madrijim<sup>261</sup>, no era solo la preceptora; había uno o dos que eran los que también nos daban actividades.

Más allá de los testimonios, pocos detalles pudimos encontrar en el Archivo del Colegio sobre la experiencia de este curso; en cambio, obtuvimos información bastante detallada que se publicó en el diario *El Día* y en un expediente de la UNLP<sup>262</sup>.

La prensa local expresaba abiertamente su oposición al programa de estudios al informar a los lectores que: “el programa no fue discutido públicamente antes de ser puesto en marcha”. En la nota nos enteramos que el curso se dividía en tres áreas: Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, cuyo propósito consistía en “habituarse a la indagación y la percepción de la realidad, ya sea nacional, continental o mundial”<sup>263</sup>.

En el área donde más se nota la orientación política pedagógica del curso, así como de la ideología de José Bleger, es en Ciencias Sociales. A lo largo de nueve unidades, introducía a los estudiantes en problemáticas abordadas desde una visión marxista y estructuralista de la realidad social, hasta entonces inédita pero propia de la circulación de las corrientes teóricas que circulaban en la época<sup>264</sup>.

En contraste con una forma de aprender centrada en la acumulación de “mera información, acumulando nuevos conocimientos sobre lo que no se posee”, Bleger sostenía que esta modalidad no lograba transformar “lo que se entera” en “pensamiento operante” y que, por tanto, el estudiante “se mantiene ajeno a su propia personalidad, lo cual significa enajenarse a sí mismo en cierta proporción”. La enseñanza, si cumple su cometido decía el autor, ha enriquecido la personalidad del alumno a través de una verdadera experiencia vital<sup>265</sup>.

La introducción de las técnicas de trabajo grupal, junto con otras innovaciones de las modalidades en la gestión de la clase, como, por ejemplo, organizar los bancos en círculo y promover el debate y la discusión, comenzaron a emplearse en el Colegio gracias a la incidencia de este autor reconocido.

Muchos estudiantes y algunos docentes recordaron el empleo de estas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que rompían con el formato más academicista, expositivo y tradicional.

---

<sup>261</sup> En hebreo hace alusión a los coordinadores (llamados líderes) de los grupos juveniles que asisten a las actividades recreativas del Club.

<sup>262</sup> UNLP-Sala La Plata, Expediente Código 100 N° 4531

<sup>263</sup> *El Día*, 16 de febrero de 1973.

<sup>264</sup> José Bleger (1922-1972) falleció a los 49 años. Se definía como “judío, marxista y psicoanalista”. Es reconocido, entre sus aportes más fundamentales, por sus críticas marxistas al psicoanálisis y la creación de una psicología de la subjetividad. Crítico del régimen comunista de la URSS, especialmente en lo referente a la cuestión del antisemitismo, fue expulsado del Partido Comunista Argentino, en 1961. Para más detalles de su autobiografía, véase: Picabea, María Luján, *Bleger, las batallas de un hombre en construcción*, Buenos Aires, Ed: Capital Intelectual, 2017.

<sup>265</sup> Informe de la cátedra de Introducción a la Psicología. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 1961, pp 13-19

Vale mencionar que hasta hace apenas unos pocos años, los bancos, en la mayoría de las aulas, estaban atornillados al piso y existían tarimas donde el docente se subía para anotar en el pizarrón.

Sin duda, en el *Curso de Integración Temática y Grupal* se introdujeron estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas. Algunas, centradas en la participación y en el interés del estudiante en temáticas significativas han persistido a lo largo del tiempo y otras, en cambio, han mutado o tendieron a desaparecer. Por ejemplo, la figura del preceptor como coordinador del grupo, que acompaña a los estudiantes durante la clase, que hace evaluaciones periódicas con y sobre los alumnos, ha sido una experiencia disruptiva en la historia de la enseñanza del Colegio Nacional.

Sobre la base de estas prácticas novedosas, Scasso también fue el mentor del *Curso de Habilitación de Adultos*, del que nos dedicaremos a continuación.

### 3.3. El Curso de Habilitación de Adultos

La democratización de los colegios secundarios de la UNLP incluía, como había señalado Agoglia al inicio de su gestión, la apertura de un ciclo escolar para adultos que no habían terminado la escuela primaria<sup>266</sup>. Asimismo, el Interventor tenía en mente la necesidad de reactivar el turno de la noche del Colegio, que había sido creado en el año 1947, convirtiéndose en el primer Bachillerato nocturno de la ciudad.

Para entonces, el deterioro paulatino de la matrícula del turno de la noche y una regresión invariable resultaba llamativa. Los síntomas de extinción estaban dados por una ínfima inscripción a primer año y un alto índice de deserción, a tal punto que, en 1973, funcionaban sólo 8 divisiones<sup>267</sup>.

En principio, el Curso estaría destinado a los trabajadores no docentes de la UNLP mayores de 18 años y, una vez realizado este tramo de un año de duración, tenían habilitado el ingreso como alumnos regulares al Bachillerato Nocturno del Colegio Nacional<sup>268</sup>.

Como señala Lidia Rodríguez, en la década de 1960 el Estado pone el foco sobre la educación de adultos, en una coyuntura signada por políticas internacionales de fuerte inspiración desarrollista y modernizante. En la década siguiente, se continúa con la expansión de este sector, pero, con una matriz político pedagógico diferente, donde la incidencia de la educación popular de Paulo Freire adquiere una influencia sin duda relevante. Como escribe la autora, durante el breve periodo democrático de 1973 a 1976 se heredaron elementos de la tradición de la educación

---

<sup>266</sup> UNLP-CNLP. Resoluciones Generales, Res. N° 844-1973

<sup>267</sup> UNLP-CNLP. Datos extraídos del Informe Acevedo de 1979.

<sup>268</sup> Cuando asume Agoglia y brinda declaraciones a la prensa acerca del curso, señala que se hará extensivo a cualquier trabajador comprendido en las mismas condiciones. Un ciclo de 5 semanas de duración con un plan de estudio especial y a los empleados de la universidad que concurrieran a dicho curso, podían tomarse dos horas del trabajo.

permanente y de la educación popular, especialmente articulados en torno al significante *liberación* (Rodríguez, 2019, 2013)<sup>269</sup>.

En el anteproyecto que, desde el Colegio se eleva al Consejo Asesor de Enseñanza Media de la UNLP puede leerse:

Deberá formarse un cuerpo de profesores con inquietudes en el campo de la educación popular y una actitud favorable a la realización de experiencias que implique el abandono de una actitud educativa tradicional<sup>270</sup>.

El proyecto completo se presentó en octubre de 1973. Junto con los fundamentos, se presentaron las orientaciones didácticas, en las cuales se establecía que:

Es aconsejable adoptar las técnicas de trabajo grupales que enriquezcan la relación profesor-alumno y por consiguiente facilitarán especialmente una actitud espontánea ante la enseñanza y el estudio dirigido que posee la ventaja de eliminar el trabajo curricular fuera del colegio.

Se cursaría de lunes a viernes, dos clases de ochenta minutos y tenía por función recuperar los contenidos de los últimos tres años de la escuela primaria, luego de rendir un examen sobre los saberes de primero a cuarto grado. La modalidad adoptada para este trayecto era la división en tres áreas: Lenguaje, Exactas y Ciencias Sociales, al igual que el *Curso de Integración Temática y Grupal*.

Esta experiencia, que emanaba de una institución tradicionalmente destinada a los sectores medios y medios altos de la ciudad platense y sus alrededores, a la que se entraba con un estricto examen de ingreso y con una marcada orientación academicista, claramente ponía en tensión el discurso escolar hegemónico y abría a los sectores populares un tipo de escolarización que hasta entonces les estaba generalmente vedada.

El que sigue, es un fragmento extenso, pero su valía consiste en que logra sintetizar los principales fundamentos del curso, las cuestiones políticas del período, aquellas que hacen mención al alcance de las propuestas educativas inclusivas y democráticas pero, también, de las agudas tensiones que anticipan el proceso que se analizará en el capítulo siguiente, sobre el desmantelamiento del programa político académico impulsado por la izquierda peronista.

---

<sup>269</sup>Esta propuesta se inscribe dentro de otras experiencias de educación de adultos que se venían gestando, como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) En la década de 1970, el concepto que se fortalece es el de educación popular. Con esta tendencia, el 27 de noviembre de 1973 se crea la Dirección de Adultos en la Pcia. de Buenos Aires a través del Decreto N° 4626/73.

<sup>270</sup> UNLP-Sala La Plata. “Anteproyecto curso de Habilitación de adultos para ingresar al turno nocturno del Colegio Nacional”. Resoluciones Generales. Expediente Código 100 N° 5242, 26/04/74.

La voz que sigue es la de la misma mujer que había sido preceptora del curso de ingreso en 1974.

A mí me nombran para coordinar esa experiencia de primaria. Fue una experiencia loquísima. Eran adultos que venían a terminar la primaria. Entran 15 personas y era una experiencia piloto, semejante a lo que había sido el curso de ingreso. Los profesores trabajaban por núcleos temáticos. Yo era una especie de coordinadora de grupo, estaba en las clases, esa fue la experiencia donde yo trabajé todo el año. Era meter una comisión de primaria, en el Colegio Nacional, de gente que no tenía la primaria. ¡Vos imagínate lo que era eso! Mi puesto era de preceptora, pero era una especie de coordinadora. Teníamos que lograr que terminaran la primaria, se les daba un certificado y así podían ingresar a primer año del turno nocturno del Colegio Nacional. [Esta experiencia] se interrumpe cuando se cierra la Universidad el 8 de octubre (...) Tuvimos muchos problemas (...)

Los problemas a los cuales alude remiten al avance de la derecha y el incremento de la violencia política dentro y fuera del Colegio. Y prosigue:

Pensá que era una época de tensiones absolutas y totales. [En el '74] Ya la cosa se empieza a poner compleja (...) El día que nos tirotearon desde el fondo del Colegio Nacional, contra la balastrada, que tirotean los balcones desde la calle 115, desde donde estaban las Facultades. Fue la CNU en contra del proyecto del Colegio y de la Universidad. Estaban apretando al Colegio y a la Universidad. Estaba muy espesa la cosa. No te olvides que había pila de movilizaciones, nos cagaban a balazos con balas de goma, nos tiraban gases. La situación era muy límite.

A continuación, brinda un panorama sobre los hechos que se producen a partir del 8 de octubre de 1974 y el cierre de la UNLP, qué tipo de decisiones circulaban y qué consecuencias traía aparejado cualquier medida tendiente a seguir con las actividades académicas:

Cuando cierra el Colegio, había una idea loca, de una resistencia que se manejaba en la época, que teníamos que seguir dando clase. Por ejemplo, con estos alumnos yo me juntaba a darles clases en las casas y uno de los alumnos era policía. En un momento este hombre avisa que no iba a ir más a las clases, de que nos estaban ubicando (...) Después, en la casa de un alumno que era una casilla de chapa en un barrio que yo ahora lo asocio como si fuera [un barrio periférico] y tirotean contra la casilla porque él tenía una Unidad Básica. Yo creo que ese fue el último día que nos juntamos.

El extenso párrafo alumbra todas las complejidades del período. Como señalamos en el capítulo anterior, la escalada de violencia suscitada luego de la muerte de Perón se hizo notar en la ciudad de La Plata, con una seguidilla de secuestros y asesinatos a militantes vinculados con la



Tendencia Revolucionaria del peronismo y a otros partidarios de la izquierda más tradicional, perpetrados por la CNU, con el apoyo de las fuerzas parapoliciales del gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Victorio Calabró. En este contexto, también dijimos, se ubica el asesinato de Rodolfo Achem y Carlos Miguel el 8 de octubre de 1974.

### Tercera parte

#### 4. Cierre y preludeo

Desde entonces, la intervención de la UNLP por parte del Poder Ejecutivo Nacional ocasionó el cierre de la Universidad y la suspensión de las actividades académicas y administrativas<sup>271</sup>. Frente a la medida, varias manifestaciones de diferentes entidades políticas y civiles manifestaron su fervientemente oposición al cierre de la UNLP y a la política educativa del exministro de Educación, Oscar Ivanissevich. A propósito, la Federación Universitaria de La Plata (FULP), solicitaba:

la inmediata reapertura de las facultades y dependencias; normalización democrática de la Universidad; garantías para la integridad física de los componentes de la casa de estudio e investigación de los atentados producidos<sup>272</sup>.

Por otra parte, en el diario *El Día* pudimos encontrar a los alumnos del Colegio Nacional, en una clase pública donde reclamaban la reapertura de la Universidad y expresaban:

su total oposición a la política del Ministro Oscar Ivanissevich. Se pretende arrebatar nos conquistas logradas tras años de lucha y sacrificio [llamamos] a todos los sectores docentes, no docentes y padres para unirse en procura de lograr la reapertura de la universidad (...) No estamos dispuestos a perder el año de estudios<sup>273</sup>.

El tono político de la declaración de los estudiantes del Colegio se mezclaba con demandas estrictamente académicas que se relacionaban con los criterios para la aprobación de las cursadas.

---

<sup>271</sup> “Receso Universitario hasta el próximo lunes”, (10 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y 7. En la nota se lee que Julio Lyonnet, a cargo de la Subsecretaría de Asuntos Universitarios, se había presentado al rectorado con fuerzas policiales y que la Radio Universidad había sido intervenida, quedando en manos de la policía bonaerense. Todas las dependencias de la UNLP pasaron a estar cerradas y “custodiadas” por personal de la policía, como así también sus alrededores.

<sup>272</sup> “La situación en la Universidad local”, (12 de octubre de 1974), *El Día*, p. 5. Otros Centros de Estudiantes se expresaron en este sentido como el de Medicina y de la carrera de Bacteriología Clínica e Industrial. Por su parte, el Movimiento de Orientación Reformista de Humanidades (MOR) llamaba a “la reapertura democrática de la Universidad, su funcionamiento sin fuerzas policiales en el interior, completar las cursadas, estabilidad de docentes y no docentes y libertad de los detenidos”.

<sup>273</sup> “Universitarias, Colegio Nacional”, (14 de noviembre de 1974), *El Día*, p. 3.

La misma preocupación manifestaron los progenitores de los alumnos, que denunciaban “el caos”, claramente remitiendo a las tomas, la suspensión de clases y las movilizaciones.

el caos que se originara desde junio del año pasado [Las clases] han estado perturbadas por insólitas asambleas de alumnos a las que la mayoría asiste por imposición de activistas y siempre con la anuencia de las autoridades. Ahora hay un receso obligatorio al que no queremos calificar si es para bien.<sup>274</sup> Pero nos preguntamos cómo se va a resolver la situación de muchos alumnos. Las reglamentaciones de promoción se han pensado para un desenvolvimiento normal de las actividades docentes. Por ende no tienen aplicabilidad en el presente. (...) ya se comenta una medida de emergencia mediante la eximición con 4 puntos con lo que se daría por aprobada cada una de las asignaturas<sup>275</sup>.

Una vez que Arrighi fue nombrado Interventor de la UNLP, el 21 de noviembre de 1974, el 23 de diciembre presidió la primera reunión con las autoridades de los colegios secundarios con el objeto de “normalizar” las actividades y planificar el inicio del ciclo escolar del año siguiente.

El 9 de enero de 1975 podía leerse en el periódico matutino *El Día* que se dejaban “sin efecto las modificaciones a los planes de estudio de la Universidad local”. El titular proseguía: “Comprende a las reformas introducidas desde el 25 de mayo de 1973 al 21 de noviembre de 1974.”<sup>276</sup> En el año 1975, los planes de estudio volvieron a pasar por una revisión que derivó, unos años más tarde, en el Plan 1977.

Había comenzado el fin de la etapa de la propuesta educativa de la izquierda peronista y el preludio del giro autoritario en manos de la derecha peronista y la CNU. En el capítulo siguiente se analizarán las políticas de desmantelamiento del proyecto impulsado por los sectores afines a la izquierda peronista.

## 5. Conclusiones

Como señalamos en este capítulo, en el bienio 1973 y 1974, puede reconocerse el Colegio como un escenario para el desarrollo de experiencias curriculares inéditas, que tuvieron el propósito de romper con una gramática escolar sedimentada desde el origen de los colegios nacionales. Si bien es cierto que el peso de las tradiciones opera de manera estabilizante en la vida de las instituciones, también resulta posible asumir la idea de que existen momentos de quiebre, fisura, por

---

<sup>274</sup> “Inquietud de padres por situación en el Colegio Nacional”, (19 de octubre de 1974), *El Día*, p. 5.

<sup>275</sup> “Se aprobarán con 4 puntos los exámenes de este mes en colegios secundarios”, (4 de marzo de 1975), *El Día*, p. 5.

<sup>276</sup> “Dejáronse sin efecto todas las modificaciones a los planes de estudio en la Universidad local”, (9 de enero de 1975) *El Día*, p. 5.

donde se filtran las oportunidades de cambio y/o emergen aspectos hasta entonces soterrados que se combinan con las situaciones de contexto.

Según hemos planteado, el documento madre de la propuesta político académica de la izquierda peronista, “Bases para la Nueva Universidad” apuntaba, entre otras ideas, al llamado a la participación de vastos sectores en los procesos de reforma educativa y a la premisa sostenida en el punto de que “todos pueden enseñar y aprender”. Un proyecto de transformación educativa disruptivo respecto de una cultura institucional selectiva, basada en el mérito y en ciertos cánones tradicionales en la organización del currículum escolar y las estrategias didácticas.

Esta reforma sufrió los avatares de los acontecimientos políticos que marcaron la historia de la UNLP en la coyuntura 1973-1976. La urgencia y la velocidad de los cambios que se propusieron entre 1973 y 1974 fueron abortados a partir de 1975, como se analizará en el capítulo siguiente.

# Capítulo 5

## El giro autoritario en la UNLP. El Colegio y la disciplina escolar

### 1. Introducción

Decíamos al inicio de esta investigación que la historia de la UNLP podía ser leída a través de sus clivajes y, sin duda, el 8 de octubre de 1974 puede ser considerado uno de ellos. De hecho, los acontecimientos que se desencadenaron desde entonces autorizan a pensar en la emergencia de un nuevo capítulo en la historia de la Universidad local, signado por lo que hemos denominado el “giro autoritario”.

Este viraje hacia una cultura institucional más disciplinada, regulada y controlada se relaciona estrechamente con el lugar que tuvo la CNU y la ofensiva de los sectores más ortodoxos del peronismo en la UNLP<sup>277</sup> que, como mencionamos, condujeron la Casa de Altos Estudios de la ciudad de La Plata en el período que se extiende entre finales de 1974 y principios de 1976.

Durante el transcurso de esos meses, se produjo el proceso de desinstitucionalización del proyecto de la “Nueva Universidad”, basado en el desmantelamiento de sus políticas académicas más democratizadoras, en la persecución y expulsión a profesores, estudiantes y no docentes y en la despolitización de la Casa de Altos Estudios, en un escenario que se volvía cada vez más represivo y más violento (Barletta, 2018; Abbattista y Carnaghi, 2012; Besoky, 2020; Lanteri y Meschiany, 2021, Lanteri 2009; Rodrigez, 2014; Ramirez, 1999).

En ese lapso de tiempo, tomando como referencia los relatos de los hombres y las mujeres entrevistados para este trabajo, que narraron sus experiencias estudiantiles, consideramos que otro gran clivaje en la historia del CNLP se produjo en el año 1975, tal como hemos destacado en el capítulo dos.

Una vez que la Universidad abrió sus puertas y los estudiantes volvieron a cursar al inicio del ciclo lectivo de ese año, el clima autoritario, represivo y hostil marcó de un modo dramático la vida escolar de algunos/as adolescentes. La frase de una mujer que expresó: “Cuando volvimos, era otro

---

<sup>277</sup> La emergencia de la CNU puede situarse hacia mediados de la década de 1960 y su particularidad radica en la identificación que la agrupación supo mantener con el peronismo y el nacionalismo en una fusión inédita con base en la universidad, que actuaba a través de la acción directa y la violencia. Su crecimiento se comprende a la luz del vínculo que mantuvo en sus inicios con el comando La Plata de la agrupación Tacuara y con uno de los principales referentes del nacionalismo católico, Carlos Alberto Disandro, profesor y Doctor en Letras, quien se desempeñó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (Véase los trabajos de Carnaghi, 206 y Besoky, 2020).

Colegio”, unifica las experiencias de aquellos/as jóvenes, hoy adultos/as, que todavía cargan con la herencia de esa vivencia grupal, atravesada por altos niveles de violencia política.

La bibliografía específica sobre el tema da cuenta de la necesidad de explicitar algunas nociones. Por ejemplo, Gabriela Águila identifica los tipos de violencia política, aquella identificada como insurgente o revolucionaria y otra, a la que especialmente hacemos referencia en este capítulo, relacionada con la represión y con la implementación de un conjunto de mecanismos coactivos por parte del Estado, sus aparatos o agentes vinculados con él para eliminar o debilitar la acción adscriptiva de diversos actores sociales y políticos (Águila, 2013).

Es preciso volver a mencionar, para comprender la expresión de la mujer que evoca el contraste en su experiencia estudiantil, que algunos/as adolescentes ingresaron al Colegio hacia finales de los años sesenta, en el momento de mayor politización (tal como dimos cuenta en el capítulo tres), y que permanecieron en el Colegio una vez comenzada la última dictadura cívico militar, cuando esa experiencia se ralentiza o tiende a retroceder y clandestinizarse. Este pasaje, en el establecimiento educativo, implicó una significativa ruptura respecto de las experiencias de movilización previas que analizamos en el tercer capítulo.

Por otra parte, su testimonio, junto con el de otros/as egresados/as ubican en 1975 el inicio de un clima represivo que se anticipa a lo que sobrevino después, a partir del Golpe de Estado en 1976. Como ha sido sostenido por diversos estudios y hemos observado anteriormente, los dispositivos represivos habían comenzado a implementarse antes de esa fecha (Franco, 2012; Águila, 2013, Manzano, 2017), pero lo que se intensifica desde el Golpe de Estado es la intensificación de un ciclo marcado por la práctica del secuestro-clandestinidad-desaparición (Calveiro, 2004). Por este motivo, frente a lo que en el plano de la experiencia puede concebirse como continuidad, es preciso tener presente la diferencia respecto del período que se inicia en 1975 en la UNLP y lo que se desencadena a partir del Golpe de estado en 1976.

En este capítulo analizaremos las políticas que instrumentó la derecha peronista<sup>278</sup> para dismantelar el programa político académico que habían impulsado los sectores ligados a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo y, al mismo tiempo, edificar un nuevo proyecto más represivo y más autoritario de Universidad. Con este propósito, este capítulo abordará las siguientes problemáticas: ¿qué tipo de estrategias se desplegaron para edificar una Universidad más autoritaria

---

<sup>278</sup> Juan Besoky (2013; 2015) entiende por “derecha peronista” un conglomerado de actores que reivindican la figura de Juan D. Perón y María Estela Martínez de Perón y se enfrentan política e ideológicamente a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo y a la izquierda en general. Asimismo, la describe como una cultura política específica de un conjunto de organizaciones, líderes y publicaciones que desarrollaron su práctica en el interior o en los márgenes del Movimiento Peronista. Esta cultura política combinó elementos provenientes de cultura nacionalista y de otros de origen peronista, siendo sus principales rasgos el énfasis en el nacionalismo, en el revisionismo histórico, un marcado antisemitismo y anticomunismo y cierta preferencia por la acción directa y violenta en su enfrentamiento con la izquierda.

y represiva?, ¿cómo incidieron sobre la cultura escolar del Colegio Nacional? y, por último, ¿qué efectos produjo el avance de la derecha peronista en el Colegio sobre las trayectorias escolares de exestudiantes del establecimiento educativo en este nuevo contexto?.

A los fines de reconstruir el período que hemos denominado de desinstitucionalización, nos basaremos en el análisis de los testimonios de aquellos/as jóvenes adolescentes así como, además, en los discursos de las autoridades por entonces más preponderantes de la UNLP y, por último, en un cuerpo normativo que pretendía el despliegue de pautas internas de disciplina orientadas a producir mayores niveles de obediencia dentro, pero también, fuera del Colegio.

## 2. El giro autoritario en la UNLP

Si bien la CNU venía operando en la UNLP (y en la ciudad) a través de una seguidilla de actos violentos, atacando y persiguiendo a militantes y organizaciones de izquierda durante los años previos<sup>279</sup>, quedó claro que a partir de octubre de 1974, emprendieron un proyecto aún más ambicioso y decidido: la reconstrucción universitaria (Carnaghi, 2021; 2016). Para lograrlo, debían tomar el control de la UNLP y hacerse cargo de la conducción de la Casa de Altos Estudios, desplazando a los sectores que, según los términos de esta fuerza estudiantil, “la habían enviado”<sup>280</sup>.

Como sostiene Juan Carnaghi, para la CNU, agrupación con un marcado y profundo perfil antiizquierdista, estos grupos habían sido la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la alfonsinista-storanista Franja Morada y el Movimiento de Orientación Reformista (MOR) de orientación comunista, que habían apoyado la edificación de una Universidad “bolche-trotzko-gorila”, “capturada por el marxismo” y la “sinarquía internacional”<sup>281</sup>. En contraposición, proyectaban la reconstrucción de una Universidad con bases humanistas, nacionalistas y cristianas.

Como señalamos en otros capítulos, Pedro José Arrighi fue el responsable de materializar ese proyecto sobre los pilares del autoritarismo, la represión, la persecución, la violencia y una férrea disciplina correctiva; plan que llevó adelante con el apoyo logístico de la CNU local y de

---

<sup>279</sup> En el año 1971 cometen el asesinato de Silvia Filler en Mar del Plata. Para una historia del origen y accionar de la CNU desde finales de la década 1960 y en la UNLP en particular desde 1973.

<sup>280</sup> Para conocer las actuaciones de la CNU en la UNLP durante el año 1973, véase la Tesis de Juan Carnaghi (2016). Nacionalistas, católicos y peronistas. Auge, afianzamiento y reconfiguración de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) La Plata, 1955-1974. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1255/te.1255.pdf>

<sup>281</sup> *El Caudillo*, N° 18, 14 de marzo de 1974, p. 8 y 9. Citado en Carnaghi, Juan, Idem.

la ciudad de Mar del Plata, así como con el aval de la Concentración Nacional de Estudiantes Secundarios (CNES).

A continuación analizaremos las medidas que se fueron tomando en la UNLP y en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, focalizando tanto en la cultura escolar como en la experiencia estudiantil de los adolescentes que cursaban sus estudios secundarios en el establecimiento educativo entre finales de 1974 y el período 1975 y 1976.

## 2.1. El proceso de desinstitucionalización de la “Nueva Universidad”

Pedro José Arrighi, el nuevo Interventor, se autodefinía como nacionalista, católico y antimarxista; valoraciones que podemos encontrar en las bases ideológicas sobre las que se apoyó el giro autoritario en la Universidad. Por otra parte, esta identificación se correspondía con el avance de la idea del marxismo como enemigo interno, trazando fronteras bien definidas dentro del peronismo. Los sectores que lideraron y hegemonizaron el proceso político luego de la muerte de Perón arremetieron contra la izquierda nacional dentro del movimiento.

Correspondientemente, en una de sus primeras declaraciones al diario *El Día*, Arrighi expresaba:

Desde la presidencia de la Universidad se dirigió inteligentemente una ingeniosa penetración marxista (...) se pretendió entregar definitivamente la casa de estudios a grupos de la izquierda que responden a la sinarquía internacional<sup>282</sup>.

En una muestra clara de su cruzada contra las corrientes que confluyeron en el peronismo desde la izquierda, Arrighi arremetía contra la gestión de la UNLP en manos de la Tendencia. En este sentido, la nueva conducción sostenía que durante el bienio 1973-1974 la Universidad había estado sumergida en un “caos interno”, y que sólo una política que implantara el “orden”, la “paz”, la “autoridad” y la “jerarquía”, lograría sacarla de esa situación.

Este juego de oposiciones entre el caos y el orden no quedaba solamente reducido al ámbito universitario. Como sostiene Marina Franco (2012), antes del último golpe cívico militar se estaba tramando el objetivo de afianzar la idea de que era necesario restablecer el disciplinamiento y la obediencia social. Coincidente con este propósito, el 31 de diciembre de 1974 fueron declaradas prescindibles 123 personas de la UNLP que, según puede leerse en un informe de la DIPPBA, “algunas de ellas con una antigüedad entre los 15 y 25 años pero que tienen sumario por problemas políticos”<sup>283</sup>

---

<sup>282</sup> Para comprender el concepto de sinarquía en la CNU, véase la tesis de Carnaghi, Juan: *Ibidem*.

<sup>283</sup> Comisión Provincial por la Memoria, Archivo ex-DIPPBA, Mesa A, Legajo N° 20 Rubro 5.

Prueba, o constancia, de la oposición entre caos y orden fue la declaración de Arrighi a la prensa. Al construir un relato sobre la historia de la UNLP durante la conducción de Agoglia y Camperchioli, Arrighi, afirmaba que la Universidad había sido cuna de “reuniones conspirativas” y de “elementos terroristas que se enfrentaban a las fuerzas del orden”:

Primó la desorganización administrativa y docente (...) se pretendió adoctrinar al alumnado interrumpiéndose las clases en varias oportunidades para que guerrilleros explicaran el porqué de su posición contraria a las autoridades provinciales y nacionales llegándose a repartir panfletos de la organización ilegal (...) En la escuela Anexa eran proyectadas películas donde particularmente se exhibían las bondades del régimen marxista (...) Las Facultades de la Universidad, prácticamente cubierta con leyendas subversivas (...) abandonadas, con suciedad (...) Que quede claro que no nos anima en el desempeño de nuestra función ningún propósito de revanchismo, de venganza o de capitalización política sino el sincero deseo de llegar dentro del más breve tiempo a la normalización universitaria como prenda de orden, paz y justicia<sup>284</sup>.

Para la consecución de este objetivo (“la normalización universitaria como prenda de orden, paz y justicia”) Arrighi consideraba que era necesario ejecutar una serie de medidas orientadas a “producir una limpieza moral” (según sus propios términos) en todos los ámbitos de la Universidad Nacional de La Plata. Con este propósito, se debía eliminar el programa académico implementado durante la gestión de Agoglia y Camperchioli e imponer un nuevo régimen disciplinario, más coercitivo y más autoritario dentro de la UNLP.

En este sentido, el proceso de desinstitucionalización del programa político académico vinculado con los sectores afines a la izquierda peronista se llevó adelante instrumentando un conjunto de pautas que apuntaban a la despolitización y repolitización del sujeto educativo y a establecer medidas disciplinarias más coercitivas y autoritarias dentro del Colegio.

#### 2.1.1. Acciones sobre las pautas académicas en los colegios de la UNLP

Como señalamos en el capítulo anterior, hacia finales del mes de diciembre de 1974, Arrighi se había reunido con los interventores de los colegios secundarios de la UNLP con el propósito de “normalizar” el ciclo lectivo, haciendo alusión, claramente, a la erradicación del estado de politización dentro de los mismos. Asimismo, en el mes de enero de 1975, se anunció que: “quedaban sin efecto las modificaciones a los planes de estudio de la Universidad local,

---

<sup>284</sup> “Conferencia de prensa de Pedro Arrighi a los noventa días de gestión”, (27 de febrero de 1975), *El Día*, p. 5.



introducidas entre el 25 de mayo de 1973 y el 21 de noviembre de 1974.”<sup>285</sup> Esta resolución afectó directamente a los establecimientos de pregrado de la UNLP.

En primer lugar, los planes de estudio volvieron a pasar por una revisión general, a cargo de una Comisión Asesora nombrada por el exinterventor. Esta Comisión reemplazó al Consejo Asesor de Enseñanza Media que tradicionalmente había estado encargado de los asuntos del circuito de pregrado de la UNLP y aprobó un nuevo plan en 1975. A diferencia del plan de 1974, carecía de la sección de los fundamentos que habían surgido de las comisiones de los tres colegios secundarios de la UNLP. Como señalamos en un capítulo anterior, los documentos encontrados en un expediente de forma azarosa en la Universidad expresan los intensos debates y el resultado de las discusiones que se produjeron en un breve período de tiempo, entre diciembre de 1974 y febrero de 1975<sup>286</sup>. En estos textos se reflejan interesantes y extensos argumentos e intercambios entre los docentes respecto de las líneas teóricas y epistemológicas de las disciplinas escolares y las estrategias didácticas que se pretendían incluir como novedosas (Meschiany, 2015).

Finalmente, en 1977, surgió el plan de estudios que, casi sin adecuaciones, duró hasta los inicios de la década de 1990, bien entrada ya la democracia. A grandes rasgos, lo que podemos notar es que, sin haber retornado a una estructura de seis años, en la reforma del '77 se regresa a un curriculum organizado en torno a las disciplinas tradicionales, con una fuerte matriz europeizante, a diferencia de los fundamentos del plan 1974 que se apoyaba en la teoría de la dependencia, la pedagogía de Paulo Freire, la psicología social a través de José Bleger y el revisionismo histórico leído a la luz del materialismo dialéctico. Bajo aquellas premisas, también se suprimieron las materias optativas ya que, como puede leerse en las Resoluciones de Carácter General, “las experiencias realizadas en ese sentido no han arrojado saldo positivo apreciable”<sup>287</sup>. En el plan de 1975, los/as estudiantes se podían eximir con seis pero en 1977 se vuelve al promedio de siete, a diferencia del año 1974 que se lograba con un mínimo de cuatro puntos<sup>288</sup>.

En segundo término, se abolieron el *Curso de Integración Temática y Grupal* y el *Curso de habilitación de Adultos*, ambas experiencias inéditas que, como apreciamos en el cuarto capítulo, habían sido diseñadas para alojar a una población más plural y diversa, que arribaba al Colegio como resultado de la supresión de los exámenes eliminatorios y el acceso de adultos/as mayores, no docentes de la UNLP, sin estudios primarios completos. La cancelación de estas experiencias tenía el propósito de erradicar las propuestas más igualitaristas y democratizadoras del proyecto

---

<sup>285</sup> “Dejaronse sin efecto todas las modificaciones a los planes de estudio en la Universidad local”, *El Día*, 9 de enero de 1975, p. 5

<sup>286</sup> UNLP-CNLP. Véase el informe Acevedo de 1979. UNLP, Sala La Plata, Resoluciones de Carácter General.

<sup>287</sup> UNLP-Sala La Plata. Resoluciones de Carácter General, Res. N° 170/75.

<sup>288</sup> UNLP-Sala La Plata. Resoluciones de Carácter general, Res. N° 173/75.

encarnado en los impulsores de la “Nueva Universidad”, que tenía como fundamento la inclusión de un alumnado más heterogéneo al circuito preuniversitario y a los estudios superiores.

En cambio, surgió un *Bachillerato para Adultos*, de tres años de duración, que se implementó entre 1975 y 1977, aunque el plan siguió vigente hasta 1979. La edad para el ingreso a esta nueva modalidad se estableció en 18 años para las mujeres y 20 para los varones<sup>289</sup>. Este ciclo, marcadamente más reducido que los planes de estudio de los turnos diurnos, estaba compuesto por cinco materias en primer año, seis en segundo y siete en tercero. Al observar la distribución de las disciplinas, resulta notable, además, la ausencia de materias humanísticas, del campo social y del campo artístico. Tampoco, según este plan, tenían Educación Física. Por otra parte, los estudiantes se distribuían sólo en tres comisiones, dato que refleja la menor proporción de alumnos que cursaban en el turno de la noche (Véase Anexo. Plan de Estudios del Bachillerato).

El propósito de este Bachillerato era eliminar gradualmente el turno nocturno del Colegio que, desde 1960, tenía una duración de seis años y, según las nuevas autoridades, ese era el motivo por el cual venía reduciendo paulatinamente su matrícula; por el tipo de alumnado, que eran jóvenes que en ese entonces traspasaba los límites de la edad escolar, que por eso eran considerados mayores y que, generalmente trabajaban, no podían, según el cuerpo directivo, realizar una trayectoria de más larga duración como así tampoco recibir la instrucción en cultura general.

Otro cambio sustancial fue la supresión del ingreso directo y el mecanismo de sorteo se reemplazó por un diagrama de cupos, como en toda la UNLP. Ello provocó una merma importante en la inscripción, siguiendo la curva descendente de toda la Universidad local<sup>290</sup>. Tal fue la reducción de la matrícula que, ese año, en 1975, la cantidad de bancos asignados para el Colegio no llegó a cubrirse, contrariamente a la elevada demanda que tradicionalmente ha caracterizado el ingreso a este establecimiento educativo.

Como podremos observar en el fragmento de testimonio que citaremos a continuación, Arrighi proponía una interpretación de esta situación que reforzaba el proyecto político que conducía, atribuyendo la reducción de la matrícula al caos producido por las autoridades y por los estudiantes durante los años precedentes. En una reunión que mantuvo con los/as adultos/as responsables de los alumnos y alumnas del Colegio Nacional hizo referencia a la problemática de la politización y a la implementación de un control disciplinario mayor:

---

<sup>289</sup> UNLP-Sala La Plata. Sala de Comisiones, 16 de mayo de 1975.

<sup>290</sup> Para el ingreso a las Facultades, se abolieron los cursos de Realidad Nacional, implementados en 1974; fueron reemplazados por el denominado “Tríptico Nacional”, un examen de Castellano, Historia y Geografía argentina. Además se adicionó un conjunto de trabas burocráticas para el ingreso a la UNLP, como, por ejemplo, la consideración de los promedios de la escuela secundaria, la pertenencia al radio de lo que se llamó por entonces “zona de influencia” y el certificado de buena conducta expedido por la Policía Federal, que daba cuenta de la gran injerencia de las fuerzas policiales dentro y fuera de la UNLP (Lanteri y Meschiany, 2021).

(...) sé que hubo una disminución en la inscripción. Esto lo considero natural. Es la prevención lógica de los padres que temían que podrían repetirse en estos establecimientos los sucesos de 1974. Creemos que eso no volverá a ocurrir (...) De eso no tenemos dudas. Quizás se registren algunas exteriorizaciones de sectores desplazados, pero no pueden ya tener gravitación. Todos han comprendido que la Universidad es para estudiar, dentro de un clima de convivencia y respeto, con seguridades y orden<sup>291</sup>.

La merma en la inscripción y en la permanencia dentro del Colegio no era solo una cuestión mencionada por las autoridades. Era una situación que también fue percibida por los/as mismos estudiantes. Así lo recordó una mujer que evaluaba el cambio drástico que había atravesado entre 1974 y 1975, a la luz de una vivencia que se tramaba con la violencia política que atravesaba a la ciudad, en la cual era cotidiana la sensación del miedo frente a los tiroteos, las bombas y los secuestros:

Yo tengo la sensación de que en ese año, medio Colegio se fue. Los padres sacaban a los chicos del Colegio porque era el ojo del huracán. El Comedor Universitario y las Facultades alrededor, era todo el tiempo una bomba de tiempo. Tiroteo, bomba, secuestro<sup>292</sup>.

La referencia que la exestudiante realiza del contexto se relaciona con los altos índices de violencia desatados en la ciudad luego de la muerte de Perón y que se extendieron durante el año 1975, previo al Golpe (Besoky, 2020). Como hemos mencionado en otros apartados de esta tesis, desde agosto de 1974 el enfrentamiento intrapartidario entre sectores del peronismo pero también aquellos que se produjeron contra la izquierda no peronista fue acelerado y creciente en la capital bonaerense, con casos resonantes que todavía merodean los recuerdos de sus habitantes<sup>293</sup>.

La lanza final de este proceso de desinstitucionalización promovida por la CNU fue el desmantelamiento del Departamento Central de Planificación, que se había constituido como el sostén de la “Nueva Universidad”. Con su anulación, comenzaba el proyecto de Universidad pergeñado por los sectores afines a la derecha del movimiento peronista. Este, como analizaremos a continuación, menos que una nueva propuesta político académica, estaba basado en una férrea disciplina y control sobre los/as sujetos educativos y la regulación de los comportamientos.

En síntesis, los cambios en las pautas académicas se pueden resumir en el siguiente cuadro:

---

<sup>291</sup> “Al ingreso a la Universidad se refirió Arrighi”,(22 de enero de 1975), *El Día*, p.5.

<sup>292</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en la ciudad de La Plata, 17 de enero de 2020.

<sup>293</sup> Sólo por mencionar algunos, podemos nombrar los asesinatos de los militantes del PCR, Ana María Cameira, Carlos Polari, David Lesser y Herminia Ruiz, el 13 de mayo de 1975 cuando realizaban una pintada en 17 y 42 pidiendo por la libertad de su compañero Horacio Micucci detenido horas antes. Una semana después, el 22 de mayo, fue asesinado en Berisso Guillermo Guerini.

1973-1974	1975-1976 (1977)
Consejo Asesor de enseñanza Media conformado por representantes de las autoridades de los Colegios de la UNLP y de la Facultad de Humanidades	Comisión asesora nombrada por Rectorado
Plan de Estudios en diálogo con la teoría de la liberación, el marxismo, el psicoanálisis, dinámica en grupo y talleres	Regreso a un plan de estudios de matriz tradicional, europeizante y centrado en disciplinas escolares
Ingreso por sorteo	Ingreso por cupo (desde 1977 por examen de ingreso)
<i>Curso de Integración temática y grupal</i> (curso de ingreso)	-
<i>Curso de Habilitación de Adultos</i> (un año de duración)	Bachillerato de Adultos (tres años de duración)
-	Desmantelamiento del Dto. Central de Planificación.

Fuente de elaboración propia

### 2.1.2. Acciones sobre la politización estudiantil y la configuración de un nuevo sujeto educativo. Entre la aceleración y la ralentización

En el apartado anterior colocamos el foco sobre las pautas académicas para comprender el proceso de desinstitucionalización del programa político académico de la UNLP encarnado en el proyecto “Bases para la Nueva Universidad”. Pero este desmontaje no se produjo sólo en la dimensión curricular de la cultura escolar sino que, además, se produjo sobre los sujetos, sobre aquellos/as que se acercaron a diversas formas de participación y militancia pero también sobre quienes se mantuvieron al margen, la “gente corriente”, como lo denominamos en la Introducción de esta tesis. Por añadidura, las nuevas autoridades ligadas a la CNU y al sector más ortodoxo del peronismo que lideraron la dinámica de desinstitucionalización, también edificaron un nuevo perfil de sujeto estudiantil, más disciplinado, más obediente, más controlado; con lo cual, consideramos que existió un claro propósito de despolitización y repolitización de los/as jóvenes, como se analizará a más adelante.

Sobre la base de estas consideraciones, en esta sección nos dedicaremos a analizar: ¿cómo fue el proceso de despolitización y/o repolitización que se produjo sobre los/as jóvenes y, consecuentemente, qué tipo de estrategias se llevaron adelante para construir un nuevo sujeto educativo, más disciplinado, regulado y obediente? Sostenemos que estas medidas de control comenzaron a fraguarse en el año 1974, se intensificaron durante el año 1975 y se profundizaron con más precisión y detalle desde 1976.

Así como en el capítulo tres analizamos diversas “entradas” para comprender la dinámica de movilización y organización política dentro del Colegio, en el capítulo cuatro pudimos observar que se politizaron, al mismo tiempo, las prácticas escolares, a través de diferentes formas, que iban desde la suspensión de las clases, las tomas del edificio escolar, las asambleas, los encendidos debates políticos en los pasillos y en las aulas, pero, también, a través de la participación en las decisiones que se tomaban en materia curricular y en el involucramiento en experiencias pedagógicas novedosas que incluían, entre otras, desde la formación de mesas de discusión hasta el despliegue de prácticas vinculadas con la educación popular.

Estas múltiples maneras de participación fuera pero dentro también de la cotidianeidad escolar generaban, en los/as estudiantes, la sensación de estar viviendo un estado de libertad y autonomía de tal magnitud que les permitía habitar la escuela de un modo distinto, en el que se ponían en cuestión no sólo los parámetros tradicionales de autoridad, sino el conjunto de las normas que hasta entonces habían regulado la cultura de la escuela, especialmente la horizontalización de los vínculos pedagógicos, impensada en los períodos previos. El mismo modo de percibir la libertad se manifestaba en la posibilidad de poder circular por espacios escolares reservados, hasta entonces, exclusivamente al claustro de profesores y a la conducción del Colegio, como el espacio de la Dirección. En el fragmento que se leerá seguidamente podemos ver cómo, al evocar una escena a través de la expresión “Che”, para referirse a la relación entre el director del Colegio y los/as estudiantes, significa esta igualación en los vínculos que tradicionalmente, en el marco de la cultura escolar, se los concibe asimétricos. En la voz de un exmilitante de la UES, que cursó entre 1970 y 1974, que se encontraba cursando su último año de cursada, dijo:

Después empezó la cosa de fumar delante de los profesores, de tutearnos; había profesores que eran “compañeros”, entonces, que de golpe en el recreo [el vicerrector, Quitegui, nos decía] “Vengan che, ustedes 4” “Che, ¿qué pasa con este [docente]? Y nosotros [los estudiantes] “Hay que hacerlo mierda”. Era como que arreglábamos ahí, [En la Dirección]<sup>294</sup>

Luego de 18 años de proscripción política pero también de una dictadura que había reforzado el carácter moral de la sociedad y el control de los/las jóvenes en ese mismo sentido (Manzano, 2017), la apertura que brindaba el año 1973 hacia experiencias de participación y toma de decisiones, junto con la sensación de libertad y cuestionamiento a la autoridad, tuvieron su sello propio: el vértigo, la fugacidad y la velocidad con la cual se abrieron y se cerraron en poco tiempo, sin desatender la manera traumática en que acontecieron estos procesos. Como pudo expresarlo una mujer, que vivió su exilio en Francia:

---

<sup>294</sup> Este testimonio coincide con otro que citamos previamente que retoma el mismo relato en la Dirección. La cuestión central de esa reunión giraba en torno a Carlos Disandro, ideólogo de la CNU, profesor de Colegio.

Lo cierto es que cuando terminamos el Nacional en 1973, a nadie se le hubiera ocurrido pensar que, tres años después, muchos de nuestros compañeros iban a estar muertos. Eso, creo que nadie lo pensó.

En la percepción de un hombre, entonces responsable juvenil del PCR y que estuvo detenido desaparecido durante un mes en la que entonces fuera la Comisaría 5ta de la ciudad de La Plata, que ingresó al Colegio en el año 1970 y egresó en 1974, queda el registro de esa dinámica vertiginosa del comienzo de la politización dentro del colegio:

Lo que pasa es que, visto desde ahora, se entiende menos, pero, los tiempos eran muy apresurados, o sea, de un mes a otro la situación cambiaba radicalmente. Yo me acuerdo que cuando empecé a militar en 1971, 1972, militaba a escondidas de mis compañeros, porque si mis compañeros se enteraban que yo era comunista me surtían, y después al otro año, en 1973, era un dirigente hablando [frente a todo el Colegio] en nombre del Partido Comunista Revolucionario. Hubo un cambio ahí, muy rápido en la conciencia de la gente, ¿no? (...) Todos los que empezábamos a militar en ese momento no sospechábamos, ni esperábamos, un nivel de represión tan grande como hubo después<sup>295</sup>.

Una mujer, que era militante de la UES, y luego pasó a formar parte de Montoneros, que tuvo que irse del país, expresó:

Yo tengo una foto que estábamos, también, todos divinos, en Mar del Plata, en el cumpleaños de mi abuelo, con una botella de Coca Cola, una foto que es muy... A ver si la encuentro en el celular, y al año siguiente estábamos todos clandestinos.

A lo inesperado de la represión y la violencia desatada en poco tiempo también se refirió otra mujer. A través de su relato, al que aludimos al inicio de este capítulo, es posible captar la dinámica de la ralentización de la militancia, la desmovilización estudiantil, la pérdida de la libertad y de la autonomía. Su punto de vista, o sea, desde el momento en que reconstruye su reflexión, se sitúa en los inicios del año 1975. En este punto, como mencionamos en el capítulo dos, comienza el tercer clivaje de esta historia.

Esta mujer había ingresado en 1973 y debería haber concluido su trayectoria en 1977, pero por varias circunstancias, relacionadas con la persecución política a su familia, debió abandonar sus estudios. En 1975 cursaba su tercer año:

Cuando volvimos al Colegio, en 1975, era otro. Ya toda la cosa más movilizadora, fuertemente movilizadora del '73 [no existía] Eso es lo que a mí

---

<sup>295</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 22 de mayo de 2018.

me parece notable. ¡Con los grados altos de autonomía [que teníamos]! Eso ya no existía, no había margen para eso, no había margen político a nivel nacional, y tampoco a nivel de la Universidad.

El vértigo, la premura, la fugacidad atraviesa la época estudiada y, por lo tanto, a todos los protagonistas de esta tesis. Es desde esa experiencia vital, sensible, que reconstruyen las vivencias de su tránsito por la escuela. Desde esa misma sensación, también, como pudimos leer en la voz de la mujer, evocan el final del ciclo de la politización estudiantil dentro del Colegio. Por ello podemos afirmar que el establecimiento educativo secundario de la UNLP resulta una lente peculiar a través de la cual se pueden leer fenómenos epocales de mayor alcance.

Sin embargo, lo que sí podría aparecer como un rasgo singular de la ciudad y la UNLP, es el feroz y masivo desembarco de la CNU y de la derecha peronista en el ámbito de la Universidad local y, consecuentemente, en los colegios secundarios bajo su órbita<sup>296</sup>. Si, como menciona Juan Carnaghi (2021), la CNU abandona su accionar dentro de la UNLP en el transcurso de 1974 para rearticularse con las fuerzas de tareas ilegales, no sucede lo mismo en los colegios secundarios. Especialmente, desde 1975, encontrarán en ellos un lugar privilegiado desde el cual seguirán desplegando sus propósitos con una violencia inusitada.

Uno de los principales objetivos de la CNU y la derecha peronista fue desmovilizar cualquier tipo de politización e implementar un estricto régimen de control, que será profundizado y exacerbado durante el transcurso de la última dictadura cívico militar. El objetivo de despolitizar a los estudiantes y sus prácticas escolares traía consigo la configuración de un nuevo sujeto educativo vaciado de su impronta militante pero también de su autonomía y libertad. Por esta razón, sostenemos que la desinstitucionalización del programa político académico impulsado por la TR se llevó adelante a través de un proceso que aquí denominamos despolitización y repolitización de un sujeto educativo, más disciplinado, perseguido y controlado.

Tal es la profundización de ese proceso de despolitización que, un exestudiante que cursó entre 1970 y 1974, cercano a la juventud radical y que, más tarde, desde 1977, fue preceptor en el Colegio señaló:

En dos, tres años o cuatro, el Colegio se reinfantiliza<sup>297</sup>. Digamos, el estudiante secundario deja de estar comprometido con la realidad, con la

---

<sup>296</sup> La CNU de Mar del Plata asesina en 1971 a una estudiante de Arquitectura, Silvia Filler pero se desconoce, hasta ahora, su acción en los colegios secundarios marplatenses en período que se estudia en este trabajo.

<sup>297</sup> En este caso, la infancia aparece connotada negativamente. Para los estudios en antropología de la infancia, pueden reconocerse los aspectos positivos, que simbolizan la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad, un estado idílico y feliz; los negativos, que conllevan a la necesidad de “corregir” la maldad o la rebeldía inherente a la infancia, y ambivalentes o cambiantes, que suponen que el infante no tiene nada preciado para decir, por lo tanto para escuchar. Véase Daniel Calderón Carrillo (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. En *Nueva antropología* vol.28 no.82 México ene./jun. 2015.

política, con el mundo universitario, con lo que pasaba afuera y era un Colegio donde había chicos que tenían que [cantar] el Himno Nacional todos los días. Se formaba fila y se había reimplantado el uniforme. No podían hacer otra cosa, estudiaban un programa y había reglas. Un pibe de 5° año del año '74 no tenía absolutamente nada que ver con un pibe de 5° del año '78, '79, nada que ver.

A raíz del fragmento del testimonio anterior, y basándonos en un texto fundante y señero para comprender los mecanismos de penetración capilar del autoritarismo en la sociedad, podemos relacionar lo que hemos denominado como “giro autoritario” con la necesidad de restablecer una autoridad, supuestamente perdida y añorada, sobre la base de la producción de un régimen de obediencia que sometía a los/las ciudadanos a un estado de infantilización (O'Donnell, 1997: 136). Tal como señala el autor, esta visión de la autoridad no podía ser más vertical, autoritaria y negadora de la autonomía y, a pesar de su tono paternalista con que revestía sus argumentos, no podía soslayar la violencia -no sólo física- sobre la que se sustentaba. Así, sostenemos que el autoritarismo se erige como una forma de ejercicio opresivo y represivo del poder político que se disemina a través de la escuela, la familia, el trabajo, entre otras instituciones pero que, además, recalca sobre los sujetos y sus cuerpos, produciendo un tipo de subjetivación traumática de la experiencia, como se analizará en otro apartado de este capítulo.

Recapitulando hasta aquí, los testimonios constituyen una posibilidad para acercarnos a la intensidad y a la celeridad de las experiencias estudiantiles, que fueron desde la movilización a la desmovilización en el corto pero intenso período que estudiamos.

El intento de deconstruir un sujeto educativo comprometido y militante y convertirlo en un sujeto dócil, disciplinado y sometido a nuevas reglas de vigilancia y control (Foucault, 1975/2009), también se ejecutó a partir de mecanismos legales. En este caso, tanto el artículo quinto de la “Ley Taiana”, que prohibía el proselitismo político, como, así también, la reforma del Código Penal, y el estado de sitio, sirvieron de marco para llevar adelante “la depuración ideológica”<sup>298</sup> (Franco, 2012).

Estos instrumentos legales sirvieron para perseguir a los/as jóvenes universitarios y secundarios, así como a decenas de docentes y no docentes que fueron declarados en comisión o cesanteados, además de prohibir y clausurar los centros de estudiantes en todo el país y, consecuentemente, en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata<sup>299</sup>.

---

<sup>298</sup> Resumidamente, “la depuración ideológica” es un concepto que surge del Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista y que se sustenta sobre la idea de un enemigo interno (ligado a la izquierda dentro del peronismo) y que se articula con el continuo incremento represivo (Véase: Franco, 2012;; Bonavena, 2009 y Servetto, 2010)

<sup>299</sup> UNLP-Sala La Plata. Res. 49, 29/11/1974. En esta Resolución se advertía a los estudiantes y a la comunidad universitaria que serían sancionados con el Artículo 183 del Código Penal que establecía: “Será reprimido con prisión de 15 días a un año, el que destruyere, inutilizare, hiciere desaparecer o de cualquier modo dañare una cosa mueble o inmueble o un animal, total o parcialmente ajeno, siempre que el hecho no constituya otro delito más severamente penado y con el Artículo 184: La pena será de tres meses a cuatro años de prisión si mediare cualquiera de las



Sin embargo, no fueron las únicas herramientas destinadas al disciplinamiento y al control. Un aspecto más se debía profundizar a favor de la edificación de un nuevo sujeto educativo “reinfantilizado”: la alianza entre la familia y la escuela. Esta alianza, tan cara a la configuración de la cultura escolar (Narodowsky, 1994), resultaba fundamental para reencauzar a los/las jóvenes.

Tal como se encargara de expresar Arrighi, la institución primordial de la cual debía surgir la responsabilidad del cuidado y el deber de ejercer una estricta vigilancia era, sin lugar a duda, la familia. El sentido político pedagógico de esta alianza entre la escuela y la familia resultaba fundamental para crear un nuevo orden social y educativo:

En la convicción de que la familia constituye el sólido basamento de nuestra sociedad para la cual trabajan todas las instituciones organizadas del país, hacemos propicia esta ocasión para dirigir un llamado a la conciencia de padres y responsables a fin de que vigilen más de cerca la actividad de sus hijos, evitando así situaciones desagradables que no están en el ánimo de la Intervención producir, tales como sanciones o cierre de unidades académicas. (...) Sirva esto de apelación a los reales sentimientos de nacionalidad y argentinidad que alientan la labor de todos aquellos que junto al pueblo trabajan para lograr en nuestra Argentina la normalidad política, social y económica como así también la pacificación tan ansiada como necesaria<sup>300</sup>.

El párrafo precedente constituye un valioso testimonio que anticipa y prelude algunos sentidos que la dictadura de 1976-1983 supo aprovechar al máximo para generar terror y que todavía resuenan en la memoria social. Pensamos, por ejemplo, en la frase ¿“Ud. sabe dónde está su hijo”? En este sentido, como señala M. Florencia Osuna, los medios de comunicación reproducían insistentemente este interrogante que, por un lado, presuponía la necesidad de controlar a la infancia y a la juventud y, por otro, buscaba responsabilizar a los padres en el cuidado y control de la infancia frente a los “peligros” de la incidencia de la “subversión” en la sociedad argentina.<sup>301</sup>

Por otro lado, la concepción de Arrighi sobre la alianza entre la institución educativa y la familia permitiría llevar adelante la “pacificación”. Paradójicamente, mientras se acrecentaban las acciones violentas, el lenguaje se cargaba de componentes esencialistas y trascendentes, que buscaban crear una nueva moralidad (despolitizada). Para este fin, se apelaba a recursos

---

circunstancias siguientes: Ejecutarse el hecho con el fin de impedir el libre ejercicio de la autoridad o en venganza de sus determinaciones (...) Cometer delito en despoblado y en banda) Ejecutarlo en archivos, registros, bibliotecas, museos o en puentes, caminos, paseos, u otros bienes de uso público, o en tumbas, signos conmemorativos, monumentos, estatuas, cuadros u otros objetos de arte colocados en edificios o lugares públicos.

<sup>300</sup> UNLP-Sala La Plata. Res. 49, 29/11/1974.

<sup>301</sup> Osuna, Ma. Florencia “¿Sabe Usted que está haciendo su hijo en este momento?”: Políticas de la última dictadura argentina hacia la Infancia y la juventud. *Desidades* [online]. 2019, n.24, pp. 10-17. ISSN 2318-9282.

emocionales como, por ejemplo, “la argentinidad”. En este aspecto, como sostienen Abbattista y Carnaghi (2012), el proyecto gubernamental de los sectores más ortodoxos del peronismo se articulaba alrededor de una trama fuertemente nacionalista, cuya finalidad principal consistía en el “rescate espiritual de la República”. En esta tarea, resultaba fundamental distinguir al “enemigo interno” a los fines de imponer un nuevo orden moral (Franco, 2012).

En los apartados que siguen procuraremos dar cuenta de las estrategias que se desplegaron para construir un nuevo orden moral dentro del Colegio, la incidencia que tuvo la CNU en la edificación de ese nuevo orden y de qué modo afectó la trayectoria escolar y la experiencia de los estudiantes.

### 3. La presencia de la CNU en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”: orden y disciplina

La desinstitucionalización del programa político académico de los sectores afines a la izquierda peronista se llevó adelante, como señalamos en los apartados anteriores, a través de la eliminación de las pautas académicas más democratizadoras implementadas entre mayo de 1973 y octubre de 1974, y a través de un proceso que denominamos despolitización y repolitización del sujeto educativo, en términos más dóciles y más disciplinados desde 1975.

Como analizaremos en los apartados siguientes, esta nueva configuración de los sujetos estudiantiles tuvo su correlato en la reorganización de una cultura escolar de los colegios de la UNLP fuertemente autoritaria, comandada por nuevos agentes, ligados a la CNU y a las fuerzas policiales y parapoliciales.

El giro autoritario dentro del Colegio fue crucial para el conjunto de jóvenes que empezaron a cursar entre 1972 y 1974 y que egresaron en plena dictadura. Como hemos señalado previamente, estas generaciones recuerdan el año 1975 por el cruento cambio de rumbo que se produjo en términos de un mayor disciplinamiento. Frente a esta nueva coyuntura, la experiencia de los estudiantes se volvió particularmente vulnerable, a tal punto que los recuerdos surgen con sensaciones y emociones vinculadas al temor, al miedo y al trauma; es decir, a un tipo de violencia que Beatriz Janín identifica como: “una irrupción desmedida, en el quiebre de lazos, en el desconocimiento del otro como tal”. La violencia, en términos de la autora, puede entenderse “como deshumanización, como descualificación, como no-reconocimiento” (2009: 15). En síntesis, la violencia política producía otro tipo de violencia, la subjetiva.

La configuración de un tipo de violencia en términos subjetivos e intersubjetivos confluía con el despliegue de una violencia política y social creciente. Tal como sostienen Ramírez y Merbilhaá (2015), el año 1975 es uno de los más difíciles de relatar para quienes estudian la historia reciente

de nuestro país. Gobernado por María Estela Martínez de Perón, estaba inmerso en una ola de movilizaciones populares, protestas obreras, acciones guerrilleras y múltiples tensiones en el seno mismo del peronismo. El Estado de Sitio ya regía desde finales de 1974 y junto con la Ley de Seguridad (Ley 20.840) sancionada en septiembre, el aparato represivo del Estado asesinaba a referentes políticos, sociales, gremiales y religiosos, con apoyo de organizaciones paramilitares como la Triple A y la CNU, integradas en parte por miembros de las fuerzas de seguridad que, en muchos casos, también les garantizaban zonas liberadas para actuar (Franco 2012; Cecchini 2013).

El año 1975 comenzó con el “Operativo Independencia”<sup>302</sup> y siguió con una serie de medidas que acentuaron el rol de las FFAA en la lucha “antisubversiva” y tuvieron a su cargo la coordinación de la represión del conflicto político y social interno (Ramírez y Merbilhaá, 2015, Franco, 2012).

En otro plano, durante la gestión de Ivanissevich primero<sup>303</sup> y la de Arrighi después<sup>304</sup>, ambos a cargo de la Cartera Educativa Nacional durante el gobierno de M. E. Martínez de Perón, se profundizaron las medidas represivas orientadas a disciplinar a los estudiantes secundarios y universitarios. Entre los años 1974 y 1975, tal como señala V. Manzano, se restringieron los canales de sociabilidad de los jóvenes y el control se impuso sobre la sexualidad, la vida cultural y la participación política, con el propósito de “restaurar la autoridad” y sancionar la “anarquía” y el “caos”, que atentaban contra “el mantenimiento del orden, la disciplina, las jerarquías, el estudio y el trabajo productivo” (Manzano, 2017).

Como mencionamos previamente, durante el año 1975 el protagonismo de las organizaciones paraestatales fue clave en el proceso de intensificación de la violencia y, para el caso de la UNLP, la CNU fue uno de los principales actores de este período, no sólo en la universidad sino en la ciudad de La Plata y más allá de sus propios límites. J. Besoky señala, en este sentido, su vinculación con el aparato represivo clandestino que, según el autor, actuó, a la postre, como un escuadrón de la muerte que mantuvo estrechos vínculos con la Secretaría de Inteligencia (SIDE) y el gobierno de la provincia de Buenos Aires (Besoky, 2018).

En este contexto, los alumnos y alumnas de la UNLP y, con ellos, los estudiantes del Colegio Nacional, volvieron a las aulas en marzo de 1975 en un escenario urbano que mostraba a las fuerzas policiales en las inmediaciones de las diferentes sedes académicas.

---

<sup>302</sup> Se conoce con ese nombre al Decreto presidencial de Isabel M. de Perón que otorgaba el poder a las FFAA de «neutralizar y/o aniquilar» el accionar de lo que se definía como «elementos subversivos» en la Provincia de Tucumán. El foco de la represión fueron principalmente las organizaciones del ERP (Ejército revolucionario del pueblo) y Montoneros.

<sup>303</sup> Oscar Ivanissevich ocupó la cartera educativa nacional en dos períodos. El primero, durante el primer gobierno peronista, entre 1948 y 1950. El segundo, entre agosto de 1974 y agosto de 1975.

<sup>304</sup> Pedro J. Arrighi estuvo a cargo del Ministerio de Educación entre agosto de 1975 y marzo de 1976.

### 3.1. Los preceptores

En la actualidad, el rol de los preceptores en las escuelas se aproxima a una función de acompañante permanente pero, tradicionalmente, esta figura ha estado asociada a una función de vigilancia, distancia y control punitivo. No obstante, según pudimos observar de manera muy general en algunos documentos institucionales y según algunos relatos orales, es posible que hayan existido variaciones según las épocas. De hecho, como analizamos en el capítulo anterior, en la experiencia del curso de ingreso de 1974 tuvieron un rol capital como coordinadores de los grupos de alumnos/as.

Para el período que nos convoca en este trabajo, sin pretender exhaustividad, podemos brindar algunas impresiones construidas en el cruce entre información recogida del libro que contiene las Notas a Presidencia<sup>305</sup> y, como apuntamos más arriba, del recuerdo de quienes habían cursado entre principios de la década de 1970 y 1976. En este aspecto, las experiencias estudiantiles marcan el año 1975 como una ruptura en el modo de relación entre preceptores y alumnos/as. La misma coincide con el “desplazamiento de los tipos de izquierda” (según expresaron algunos/as egresados/as) y el nombramiento de personas cercanas a la CNU de La Plata y Mar del Plata. Este reemplazo jugó un rol capital en lo que denominamos el “giro autoritario”, caracterizado por el viraje desde una experiencia ligada a la libertad hacia otra de opresión y encorsetamiento de la vida escolar.

Sin embargo, a partir de una Nota a la Presidencia de la UNLP con fecha del 25 de abril del año 1974, el vicerrector Adolfo Pallaro solicitó al rector Normalizador, Camperchioli, el desplazamiento de nueve miembros del personal auxiliar docente hacia otras dependencias de la UNLP. El motivo de dicha solicitud se basaba en la necesidad de establecer el orden dentro del Colegio y que para ello era necesario “el destierro definitivo de la situación que imperaba y que de seguirse en esa tesitura, estaría siempre latente”<sup>306</sup>. Sin mencionarlo, se refería al ciclo de tomas y asambleas cuya finalidad había sido reemplazar a Carasatorre en 1973, tal como analizamos en el capítulo dos.

En la nómina presentada se encuentran detenidos desaparecidos: Juan Carlos Daroqui, 12/09/77; Beatriz Angélica Ronco 9/06/1977 y Guillermo Soibelman, 30/08/1973<sup>307</sup>. Además, se encuentran en los listados dos preceptores que también militaban en agrupaciones de la izquierda. A uno de ellos, que, en calidad de alumno, había sido fundador de la agrupación Estudiantes

<sup>305</sup> En general, estas notas las escribe el rector o vicerrector del Colegio al Delegado Interventor o Normalizador de la UNLP.

<sup>306</sup> UNLP-CNLP. Notas a Presidencia, 1975.

<sup>307</sup> Los dos primeros eran militantes del Movimiento Revolucionario 17 de octubre; Soibelman, por su parte, lo hizo primero en el Grupo Universitario Socialista. luego en la JUP y Montoneros. Véase: <https://www.huellasdelamemoria.com.ar>.

Secundarios Argentinos (ESA) en el Colegio, y que más tarde se vincularía al PCR, le preguntamos por qué creía que Pallaro había expedido tal reclamo. Al principio dijo no recordar este episodio pero arriesgó una hipótesis: “porque éramos militantes de izquierda, supongo”. Con lo cual, es posible imaginar que, a nivel del claustro de preceptores, cierta “purga ideológica” funcionaba en 1974, antes del 8 de octubre.

En marzo del año siguiente, tal como recuerdan los/as estudiantes, la designación de los preceptores de Mar del Plata ligados a la CNU se hizo efectiva a través de las Res. N° 31, del 19 de marzo de 1975<sup>308</sup>. Según sus testimonios, a partir de entonces se ejerció sobre el estudiantado un nuevo tipo de disciplina que, en el presente, es reelaborado a través de la sensación de temor.

Esta experiencia sensible del temor, en línea con lo que plantea Janín, ha dejado marcas en el cuerpo como “agujeros de pensamiento” y resurge como “memoria de un terror que insiste en permanecer” (Janin, 2009:16).

En el testimonio de los adultos, que actualmente promedian los sesenta años de edad, el miedo que sintieron cuando regresaron a las aulas en marzo de 1975 fue crucial para reelaborar su memoria escolar y articular la experiencia de mayor disciplinamiento y control dentro del Colegio, con la violencia cada vez más aguda y traumática que se vivía en nuestra ciudad<sup>309</sup>.

Los dos relatos que siguen pertenecen a exalumnos/as que habían ingresado en el año 1973, o sea que, en 1975, ya estaban cursando su tercer año, con una edad aproximada de 15 años. Ambos hacen alusión al nuevo clima opresivo de la escuela pero también al tema de las armas.

El testimonio de la mujer:

Ya estaba muy dura la mano en La Plata, había mucha violencia, ¿no? En marzo era otro colegio. Era otro colegio. [La Universidad] había traído tipos de Mar del Plata como preceptores, que eran de la CNU de Mar del Plata. No eran platenses. Alguno sería platense. Iban armados al colegio los tipos, y mostraban los bufos. El peor era uno (...) que le decían “el boxeador”, porque tenía la nariz como la de los boxeadores. Morocho, de ojos claros, azules ponéle, con la nariz rota. Nosotros le teníamos miedo. Bueno, primera cosa, esto: habían cambiado los preceptores, y los preceptores eran los que

---

<sup>308</sup> UNLP-CNLP. Resoluciones Generales, 1975

<sup>309</sup> Según Besoky (2020), la CNU fue responsable de los siguientes asesinatos: Guillermo Savloff, docente de la Universidad, Rodolfo Ivanovich, Mirta Aguilar y Roberto Basile, militantes de la Tendencia Revolucionaria, y Hernán Roca, militante de la Fracción Roja del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). En abril, la CNU, en un comando conjunto con la Triple A, asesinó al médico Mario Gershanik. En distintas acciones, secuestraron y asesinaron a Luisa Marta Córica, militante de la JTP y empleada en el Hipódromo platense, a Nélide Villarino y Julio Urtubey, militantes de la Juventud Universitaria Peronista (JUP), a Enrique Rodríguez Rossi, militante del Frente Argentino de Liberación (FAL) que había logrado infiltrarse en la CNU, y a Marcelo Adrián Sastre. En mayo de 1975, fueron asesinados: Guillermo Guerini, Ana María Cameira, Carlos Polari, David Lesser y Herminia Ruiz, militantes del Partido Comunista Revolucionario (PCR). Para mediados de 1975, la CNU prácticamente había desaparecido como organización política de cualquiera de los espacios universitarios o sociales donde accionaba, mientras predominaba su faceta clandestina como organización meramente represiva.

tenían el vínculo más cotidiano con nosotros. Habían quedado algunos de los preceptores viejos, pero la onda había cambiado: mayor disciplina. Y todo volvió a ser más tradicional. El año '75, eso fue el año '75.

El testimonio del hombre:

En el '75 volvimos después de seis meses de no tener clases. Las clases se iban postergando. Cuando llegamos ya había otros tipos. Fue drástico. El cambio drástico fue entre el '74 y '75, más te diría que entre el '75 y el '76. En mi recuerdo. Entre el '74 y el '75 el Colegio quedó en manos de la CNU. Estaban calzados ostensiblemente. Eran tipos muy jodidos. Para mí, fue el peor año, pero más por el contraste del momento del que veníamos, que era libertad total. El gran vuelco se dio en el '75, mucho miedo dentro del Colegio. Con estos tipos puesto para eso.

La creciente presencia de agentes ligados a las fuerzas policiales y parapoliciales dentro del Colegio también fue evocada por un exestudiante que cursaba en el turno de la noche y una mujer, en el turno de la mañana. Ambos testimonios coinciden en una memoria escolar que se entrelaza con la dictadura que vendrá un año después.

Con la intervención de Ivanissevich echaron a todos los preceptores. Y entró toda gente de la CNU. En el turno noche eran tres o cuatro que eran declaradamente canas. Trabajaban de canas a la mañana, y a la tarde y a la noche, hacían de preceptores (...) Supongo que deben haber seguido hasta la dictadura<sup>310</sup>.

Por su parte, una mujer que cursaba segundo año en 1975, evocó la siguiente imagen del Colegio:

Ahora hay rejas, pero, [en esa época] había caminitos por 1 y 50, lleno de milicos que nos pedían el documento. Había soldados con armas apuntando al caminito. Yo tenía 14 años. Entrábamos al Colegio y, cuando salíamos al recreo, veíamos las puntas de las armas. Y cambió todo (...) No recuerdo si fue antes o después del Golpe.

La crueldad de un régimen disciplinario, que en la experiencia escolar de los/as adolescentes del Colegio resultaba sorpresiva e inédita, queda demostrado en el relato de la misma mujer, que prosiguió diciendo:

Había un preceptor que era de la CNU, con pelo ondulado que se engominaba y cuando nos mandábamos alguna macana, nos sacaba al patio, a la galería, afuera, y nos ponía en penitencia y nos hacía poner así (en ese momento la entrevistada se colocó en cuclillas y colocó sus brazos

---

<sup>310</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en Buenos Aires, 22 de mayo de 2018.

extendidos mirando a la pared) ¡Te imaginás, 15 años! Y nos aplicaba la disciplina militar<sup>311</sup>.

El poder abusivo que ejercían los preceptores sobre el estudiantado atravesó a la mayor parte de los exestudiantes que testimoniaron para esta tesis y que nos retornan a las palabras de Arrighi, cuando en una de sus primeras alocuciones (mencionadas anteriormente en este capítulo) decía que no los animaba el “espíritu revanchista”. Todo hace pensar que esa afirmación escondía su verdadero rostro en el siguiente testimonio de una mujer:

Me acuerdo que estaba en 4° año, me quedo en el buffet, no sé por qué [porque] ese año iba muy temprano al colegio (...) Subo a la división. La consigna para subir a la división era que, cuando terminaban de tocar el timbre, ya tenías que estar adentro de la división. Llego cuando termina de sonar el timbre, yo entro, a la división y [el preceptor] me dice: “tiene ausente”. “Ay, no, si me viste que estaba en el buffet, siempre llego temprano”. “Tiene ausente”, “Pero no, por favor”.

[Todavía] Me veo ahí, diciéndole delante del escritorio y él me mira y me dice: “Soy represor fascista, me lo impiden mis principios”.

¡“Soy un represor fascista”! repitió en una exclamación y, luego, prosiguió con su relato, en el que demuestra los cruces y encuentros durante la dictadura:

Y yo me fui a sentar con un cagazo que ni te digo, y lo volví a encontrar en el '77 en la Facultad. Él estudiaba Agronomía, no sé si se habrá recibido o qué, y lo encuentro cuando voy a dar esa materia, y dice “sí, somos viejos conocidos”.

La mayor persecución ejercida por los preceptores de la CNU y por las autoridades del Colegio sobre los estudiantes, especialmente sobre los militantes (en consonancia con la UNLP), provocó que algunos adolescentes tuvieran que abandonar su trayectoria escolar.

El testimonio que sigue, de una mujer que por entonces militaba en la UES (antes había militado en la CIS) y formó parte de la organización político armada Montoneros, ilumina acerca de

---

<sup>311</sup> Los castigos y los malos tratos a los que fueron sometidos los estudiantes fueron tema central en las páginas dedicadas a temas educativos en el diario *El Día*. El periódico tomó nota de las denuncias de los padres y las madres del Liceo V. Mercante. “Unos 100 padres (...) puntualizaron (...) su inquietud por las denuncias formuladas por los alumnos de 4° y 5° año en relación con el trato disciplinario que reciben (...) Los estudiantes se han quejado por abuso de la autoridad por parte de los celadores”. Al día siguiente, la prensa recogió el guante, nuevamente, en una nota acerca de los hechos ocurridos en el Liceo, dando lugar a la denuncia de los progenitores, que declaraban: “desde el inicio del ciclo lectivo el alumnado fue objeto, por parte de celadores, de un trato anormal, que comprendía amenazas y ofensas (...) algunos agredidos físicamente por parte de un llamado cuerpo de defensa del Liceo”. “La situación en el Liceo V. Mercante”, (16 de abril de 1975), *El Día*, p. 5 y “Quejas de padres por actitud de celadores en el Liceo”, (17 de abril de 1975), *El Día*, p. 5.

la experiencia del exilio, debido a la persecución de la CNU, dentro de todo el ámbito universitario, no sólo del Colegio.

Yo curso entre el '72 y el '76, pero, yo no terminé. Unos meses me fui a un Industrial, porque ahí [en el Colegio] ya estaba la CNU. Había dos cuestiones. Una, que después de la intervención de Ivanissevich, todos los compañeros estábamos muy perseguidos y, la otra cuestión, es que, nosotros habíamos definido como cuestión política, dentro de la UES, que la prioridad para nuestra inserción eran los colegios industriales. Entonces yo me fui. Entre el avance de la derecha en el Colegio y la decisión política de pasarnos a los industriales, me fui al de 7 y 32, pero bueno, después se puso muy pesado en La Plata, y ahí me voy al Conurbano. En julio del '76, ponele, me voy al Conurbano<sup>312</sup>.

Igualmente trunca quedó la trayectoria escolar de un hombre, entonces militante de la UES, sobreviviente de la “La noche de los Lápices”. Gran parte de su vida estuvo atravesada por el exilio en Francia. Este testimonio arroja un dato singular que resulta especialmente llamativo, porque, demuestra que, aun bajo este marco cada vez más represivo y hostil, en 1975 todavía quedaba espacio para organizarse y manifestarse a favor de determinadas demandas de carácter gremial<sup>313</sup>.

Los Preceptores eran tipos de la CNU. Venían armados, imponían su orden. Nosotros [los militantes] estábamos en plena retirada. Yo tendría que haber terminado el Colegio en 1976, pero no lo termino, porque me secuestran el 8 de septiembre de ese año. [En 1975] ya no teníamos actividad casi a la vista en el Colegio, había cada vez menos asambleas generales. Todo lo reivindicativo por parte de los estudiantes, por una u otra cosa, ya casi iba desapareciendo. ¿Cómo nos movilizábamos? Entonces, nos movilizábamos de otra manera. Si no podemos hacer asambleas donde haya votaciones, se decide salir a la calle, manifestar (...) Cuando decidimos crear una Coordinadora de Colegios Secundarios en La Plata, para movilizarnos y, en particular, sobre este hecho, que era el medio boleto escolar. Nos juntábamos, pero poco, asambleas había cada vez menos (...) No hubo ninguna asamblea general, porque no se hacían más. Cuando aparece en la película, la chica Claudia Falcone gritando, es mentira total, no existía<sup>314</sup>.

---

<sup>312</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora, 2018

<sup>313</sup> Según Sandra Raggio, a partir del análisis de algunos testimonios, sostiene que “en ese momento se produce el reclamo, en el contexto de un proceso inflacionario notable, de fuerte conflictividad social ligada a la distribución de la renta nacional y, por otro lado, un avance de las restricciones a la política en el ámbito educativo, expresado en la suspensión de la actividad de los centros de estudiantes y la intervención de las Universidades”.

Véase el trabajo de Raggio, Sandra (2017) *Op. Cit.*

<sup>314</sup> María Claudia Falcone, militante de la UES, estudiaba en el Bachillerato de Bellas Artes y fue secuestrada el 16 de septiembre de 1976.





Una exestudiante, que no se reconoce como parte de ninguna de las agrupaciones políticas del Colegio, sino más bien, se percibe independiente, también tuvo que abandonar el Colegio, no sólo por el cambio en las pautas académicas, que volvieron a un estadio anterior al año 1973, retornando a un régimen más estricto sobre la nota, los promedios y la cantidad de materias previas, sino por la acción persecutoria de las patotas parapoliciales que habían empezado a actuar al amparo del Estado terrorista.

[Entro en el '73 pero,] yo en el '76 me voy del Colegio (...) Yo no hice 5to año en el Colegio Nacional, yo hice de 1ro a 4to en el Nacional (...) El '76 fue un año muy complicado, no solamente políticamente para el país, sino, también, para mi familia, porque tuvimos varios allanamientos y en el '76, a fines del '76, en octubre, tuvimos un allanamiento de una patota de la marina, y mis hermanas se fueron a España. Fue un allanamiento re duro, con tipos de civil y disfrazados con pelucas y esas cosas, como andaban las patotas. Y ese año yo, bueno, fue difícil terminarlo, y me llevé 3 materias. Y ese año, por decreto bajaron [la cantidad de materias previas] en marzo [Terminé en otro Colegio].

Los testimonios hasta aquí reseñados dan cuenta de un clima de opresión, represión y violencia que se vivía dentro y fuera del Colegio y que fue determinante en las trayectorias estudiantiles de alumnos/as militantes pero también para los que no militaban en agrupaciones políticas estudiantiles (armadas y no armadas).

<sup>315</sup> “Hubo incidentes durante una manifestación de estudiantes secundarios, ( 6 de septiembre de 1975), *El Día*, p.5.

En este contexto, se desplegaba la impunidad con la cual operaban los nuevos preceptores y que, necesariamente, contaba con el apoyo de un cuerpo directivo colaboracionista con las fuerzas represivas, tal como analizaremos a continuación.

### 3.2. El cuerpo directivo

Junto con el nombramiento de estos preceptores, entre el cuerpo directivo que asumió la conducción del establecimiento se encontraban dos figuras claves de la relación entre el personal de la Universidad y el aparato militar: Juan Antonio Stomo, como vicerrector del Turno Mañana, y Miguel Angel “el cacique” Maldonado, asignado al Turno de la Noche. Diferentes investigaciones sitúan a Stomo y Maldonado en las filas del aparato represivo legal e ilegal, junto con algunos preceptores relacionados con la CNU de nuestra ciudad y de Mar del Plata, personajes que hoy en día se hallan juzgados por cometer crímenes de lesa humanidad<sup>316</sup>. El primero es conocido por denunciar a un grupo de estudiantes militantes y por su participación en la “La noche de los lápices”<sup>317</sup> y, el segundo, por su estrecha relación con el cuerpo de la policía de la provincia de Buenos Aires y la CNU<sup>318</sup>.

Con el mismo discurso que se iba instalando en la sociedad argentina, anclado en una visión organicista, apoyada en el integrista católico y un nacionalismo cargado de componentes esencialistas y morales, Juan Antonio Stomo expresó en un acto alusivo al 25 de mayo de 1810, en 1975:

¿Qué puede enturbiar la paz y el júbilo del espíritu y qué puede reprochar su conciencia? Simplemente la sensación de no haber cumplido con la patria, pero ¿cómo se cumple con la patria? (...) Pensamos que no solo honrándola en sus símbolos y respetándola en sus tradiciones, sino también dignificándola en el resguardo de sus instituciones fundamentales y engrandeciéndolas con el trabajo honesto de todos los días. Con fe y con esperanza, con Dios, de manera que todos podamos convertir dedicados a nuestras tareas de enseñar, aprender y trabajar en un estado de orden y tranquilidad que debe distinguir al país... Por eso pensamos que es dable pedir a todos, con humildad, que ofrezcamos nuestro corazón y nuestra voluntad para velar por las instituciones que nos

---

<sup>316</sup> Véase Cecchini, D., *Op. Cit.*

<sup>317</sup> Ya como responsable de la dirección del establecimiento educativo, J. A. Stomo participó del interrogatorio y la posterior detención a un grupo de estudiantes producido hacia fines de agosto o principios de septiembre de 1976. En los documentos institucionales del Colegio, analizados hasta el presente, no se encontró ningún rastro respecto de la ausencia y/o reincorporación de los alumnos secuestrados. Tras ser citados por Stomo, fueron interrogados dentro del Colegio por personal vestido de civil, cuatro estudiantes: Eduardo Pintado, Víctor Vicente Marcasciano, Pablo Pastrana (militantes comunistas) y Cristian Krause. El 8 de septiembre, fue secuestrado Gustavo Calotti, estudiante del Colegio Nacional, militante hasta 1975 de la UES y posteriormente del PRT-ERP. El 15 de septiembre, se produjo el secuestro de Claudio de Acha, militante de la UES en el Colegio Nacional, quien continúa desaparecido. Disponible en: [https://unlp.edu.ar/ddhh/40\\_anos\\_noche\\_de\\_los\\_lapices\\_sept\\_2016-5001](https://unlp.edu.ar/ddhh/40_anos_noche_de_los_lapices_sept_2016-5001)

<sup>318</sup> Véase: Cecchini, Daniel “Prontuario de un psiquiatra impune” recuperado de: <https://socompa.info/derechos-humanos/prontuario-psiquiatra-impune/> (diciembre 2021)

legaron los mayores por la dignidad de las instituciones que representan la convivencia espiritual moral y social para que la dedicación de los argentinos , sin exclusión, en unidad nacional se traduzca en la manifestación dinámica más luminosa de la sabiduría, destinada a conducir al niño al adolescente al joven y al hombre de nuestro tiempo hacia su meta de paz y prosperidad. Con Dios, con el amor de nuestros próceres y con nuestra inmaculada Bandera Nacional, símbolo de libertad y justicia.<sup>319</sup>

El párrafo prolongado que citamos reúne y sintetiza los tópicos que venimos analizando hasta aquí, orientados a reforzar, a través de categorías extrapolíticas y esencialistas un tipo de jerarquía de carácter social, cultural y educativa (“por las instituciones que nos legaron los mayores”); las referencias a la religión como eje de la conducta individual y colectiva actúan como soporte de un orden social natural y armónico, donde cada uno cumple una función (“Con fe y con esperanza, con Dios, de manera que todos podamos convertir dedicados a nuestras tareas de enseñar, aprender y trabajar”). En el mismo sentido ubicamos la connotación que se le adjudica a la dimensión de la “patria”, que recurre al apego a la nación a través de sentimientos afectivos y emocionales tendientes a producir un tipo de disciplinamiento moral.

La enunciación de los mensajes con un tono moralizante, claramente destinado a impartir un orden dentro de la institución educativa fue acompañado del reforzamiento de estructuras jerárquicas destinadas a maximizar el control sobre la vida estudiantil. En este sentido, no solo se nombraron nuevos preceptores; también se amplió el número de agentes con más autoridad para ejercer la disciplina.

Con este propósito, Juan Carlos Bruni, entonces Rector del establecimiento, solicitó al Interventor de la UNLP el nombramiento del “Jefe de disciplina” para los tres turnos, en una nota que justificaba su rol dentro de la institución:

Dichas Jefaturas serían de aplicación en los tres turnos correspondientes y permitirían la correcta canalización de las directivas jerárquicas específicas (...) Insistir [que con la creación de este cargo] se logrará establecer un ordenamiento adecuado y óptimo de la cotidiana realidad disciplinaria.<sup>320</sup>

Desde el punto de vista de las autoridades que conducían el Colegio, uno de los principales argumentos para justificar el incremento del aparato disciplinario se apoyaba en el aumento de la matrícula estudiantil. Como se mencionó en un capítulo anterior, este crecimiento se produjo a partir de algunos cambios notables que trazaron el proceso de democratización de la cultura escolar impulsado en 1973. Entre ellos, podemos consignar la eliminación del examen de ingreso y el pasaje de 10 a 17 divisiones, junto con la mayor permanencia de los jóvenes en el establecimiento

---

<sup>319</sup> “Realizose un acto en el Colegio Nacional de la Universidad”, (26 de mayo de 1975), *El Día*, p. 5.

<sup>320</sup> CNLP-UNLP. Duplicado Notas a Presidencia, 6 mayo de 1975

debido a la reducción de las notas para acreditar el curso lectivo y el aumento en la cantidad de materias que podían quedar previas.

Estas modificaciones sustanciales pusieron en tensión el carácter selectivo, propio del nivel medio y, en este caso, de los colegios de la universidad. Tal es así que podemos entender que, además de la disciplina, lo que se ponía en juego era el ejercicio de control sobre una población estudiantil que, en el proceso de democratización, había logrado permeabilizar las fronteras de clase.

Por otra parte, Bruni, también solicitó la creación del cargo de “Jefe de preceptores”<sup>321</sup> a los fines de “lograr un ordenamiento adecuado y óptimo de la cotidiana realidad disciplinaria”, expresando que:

En la tarea de supervisión, en la que juegan factores de extrema importancia, dado que la relación alumno-preceptor no puede estar cimentada en la fría letra reglamentaria y que además requiere el aporte espiritual para una tutoría recíproca en la que la responsabilidad del guía permitirá capitalizar o no potenciales valores

Las nuevas designaciones resultan datos indicativos elocuentes del sólido y extendido régimen de patrullaje diseminado por el Colegio, que se había relajado en los años 1973 y 1974 y volvió a fortalecerse a partir del año 1975 y los años subsiguientes.

Sin embargo, no solo se trataba de imponer el control sobre un estudiantado más heterogéneo que opacaba el ideal de estudiante secundario del Colegio Nacional, perteneciente a las clases medias y sectores más acomodados de la ciudad. Además, el foco estaba puesto claramente, como señalamos en apartados anteriores, en la desmovilización política de los jóvenes dentro, pero también fuera del Colegio. Para ello, se necesitaba un cuerpo normativo que acompañara el despliegue del ajuste disciplinario.

### 3.3. Una lectura del giro autoritario a través de los reglamentos: el problema de la disciplina y el reencauzamiento escolar

El clima de mayor disciplinamiento y opresión que sintieron los jóvenes cuando regresaron a las aulas en marzo de 1975 puede rastrearse en los textos normativos destinados a regular los comportamientos dentro del Colegio. Estos documentos resultan fuentes de primer orden para realizar una investigación en historia sociocultural de la educación que, como dice Dominique Julia (1995), nos remite al análisis de las prácticas dentro de la escuela.

Por consiguiente, el cambio que registramos en el plano de la experiencia de los estudiantes, también resulta plausible reconstruirlo y constatar en el plano de la reglamentación escolar.

---

<sup>321</sup> Ibidem.

Para las investigadoras Mignot y Santos Cunha (2003), existen producciones escolares que sirven como testimonio de lo vivido en las escuelas y ganan importancia para la comprensión de la cultura escolar. Algunas son producciones anónimas mientras que otras pertenecen a la órbita de las imposiciones; es decir, atienden a las normas institucionales.

Este tipo de escrituras, “papeles” que, como los denominan las autoras, suelen quedar en el olvido, constituyen parte de la memoria escolar en tanto estos documentos guardan una “memoria institucional” que permiten reconstruir prácticas educativas (Escolano, 2018; Carreño, 2010). En principio, las reglamentaciones escolares resultan ser textos que nos hablan de la escuela, en la medida en que también la constituyen; y en segundo lugar, también nos hablan de los actores, ya que ellas permiten comprender lo que las personas dijeron e hicieron, las motivaciones y las finalidades que orientan a los diversos sujetos educativos en sus acciones y decisiones, cuyas experiencias quedan vertidas en el papel.

Mariano Narodowsky (1998) sostiene que el análisis de los reglamentos de disciplina permite encarar un trabajo de comprensión sobre las relaciones cotidianas en las instituciones, es decir, el enfrentamiento micropolítico de los actores institucionales. Asimismo, el cuerpo normativo permite hacer foco sobre las transferencias que se operan desde la escuela, no solo hacia otras esferas del mundo social sino también hacia la propia subjetividad. Como señala Inés Dussel, “la escuela constituye un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad” (2005: 1109). Según la autora, insta un orden disciplinario que refleja lo que los órganos legislativos de la sociedad consideran como apropiado para el funcionamiento de las mismas, con lo cual, es posible advertir la relación cercana entre orden disciplinario escolar y el político.

En primer término, en los Reglamentos encontramos prescripciones institucionales que tienden a distinguir lo que es un buen comportamiento de aquello que no lo es, dentro del marco educativo; pero, por otra parte, trazan el horizonte de expectativas que una sociedad proyecta (supone y espera) sobre sujetos sociales que “deben” ser gobernados, en función de un determinado orden político, económico, social y cultural. Nos hablan, en definitiva, de la presencia constante del poder que se extiende sobre la sociedad y los individuos (Foucault, 1992).

Sin embargo, la relación que se establece entre las normas y las prácticas no es lineal. En este sentido, D. Martuccelli, desde el punto de vista de la sociología de los procesos de individuación, señala que el nivel de las estructuras no desciende directo hacia el individuo que internaliza un conjunto de normas y pautas sino que, por el contrario, se trata de comprender cómo ciertos factores estructurales –en este caso las normas reunidas en los Reglamentos– transforman

los grandes perfiles del individuo y de comprender cómo detrás de estos grandes factores estructurales los individuos enfrentan un conjunto de desafíos o de pruebas a través de los cuales se constituyen como actores sociales (2007).

Bajo la perspectiva de los estudios foucaultianos, Alterman sostiene que los dispositivos disciplinarios en las instituciones escolares expresan una singular manera de valorar y regular la administración del sistema punitivo, producto de condiciones históricas y contingentes que hacen posible cada configuración. Asimismo, actúan formando a los sujetos, es decir, si bien reprime conductas, a la vez produce saberes, motivo por el cual los sistemas disciplinarios escolares son coercitivos y a la vez productivos (Alterman, 1999:43).

Como se analizará a continuación, la imposición de pautas disciplinarias se dirige tanto hacia la regulación de los comportamientos, relativos al orden escolar, así como a los gestos, a los modos de ser y de actuar en el mundo, ya que los reglamentos contienen una implicación estética, política y moral. Tal como sugieren las investigaciones en estética escolar, la producción y la imposición de determinadas pautas de este tipo no resultan extrañas a la normativización de las prácticas y la formación de sujetos sociales (Pineau, Serra, Southwell, 2017; Pineau, 2018).

Los datos que pudimos reunir para esta investigación sobre el régimen de disciplina en el Colegio Nacional no está sistematizada y organizada en sus archivos. Aun así, hemos reunido y reconstruido información suficientemente ponderable de la lectura de las Notas a Presidencia, Disposiciones, Resoluciones y Memos, como para comprender la cultura escolar y la trama institucional, en un momento de reforzamiento del orden autoritario. El análisis de estos documentos nos permitió encarar una lectura posible del cuerpo regulatorio destinado a implementar las normas disciplinarias. Si bien ellas se ajustan desde 1975 y se profundizan a partir de 1976, notaremos que la búsqueda del encauzamiento escolar es una atención constante, no sólo del cuerpo directivo sino de la comunidad educativa en su conjunto. Con ello queremos destacar que algunas de las medidas disciplinarias más represivas se fraguan mucho antes del año 1975, que es cuando los estudiantes asocian el regreso a las aulas con “otro colegio” más autoritario (manejado por la CNU).

### 3.3.1. Antecedentes: en búsqueda de la disciplina y el encauzamiento escolar

Así como hemos procurado hilvanar la expansión de un orden cada vez más represivo y autoritario a partir del avance de la derecha peronista con la emergencia de un aparato más disciplinario en la escuela, la producción del cuerpo regulatorio del período que estudiamos no puede desvincularse del contexto/clima escolar en el que estas normas fueron producidas. En este

caso, nos preguntamos qué datos de esa coyuntura nos permiten interpretar mejor por qué surgieron y con qué sentidos surgieron los reglamentos escolares en el Colegio<sup>322</sup>.

No pretendemos realizar un examen exhaustivo del contexto ya que desbordaría los límites de este trabajo; sin embargo, podemos encontrar algunas aproximaciones a nuestros interrogantes en función de la historia que hemos venido relatando en este trabajo y, que futuras investigaciones podrían enriquecer.

Un primer acercamiento para pensar los motivos del ajuste del aparato disciplinario a través de un cuerpo normativo más represivo lo podemos situar en las consecuencias sociales (no sólo educativas) que trajo aparejado la supresión del último año de la escuela secundaria en 1973. Como hemos visto en el capítulo cuatro, diversos sectores de la sociedad platense reaccionaron frente a la medida de modo contundente, estableciendo un vínculo directo entre la eliminación del último curso y la indisciplina de los adolescentes. En el sustrato de esta reacción se encontraba, sin duda, una crítica a la gestión peronista en la Universidad local y en sus colegios secundarios, tal como puede leerse en el editorial del periódico *El Día*:

En los últimos tiempos ha empezado a trascender fuera del ámbito propio de cada establecimiento secundario un tema que indudablemente incumbe a las autoridades de cada instituto: la disciplina (...) De ello hay testimonio muy claro de lo acaecido en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata. El desafortunado y extemporáneo anuncio de que se eliminaría el 6to año colocó a quienes se hallaban coronando el bachillerato frente a un panorama desalentador, porque nada se propuso en situación para que esos educandos no vieran lamentablemente perdido un año, desde el momento que ya era tarde para su inscripción en las distintas facultades<sup>323</sup>.

En la misma dirección se expresaron diversas entidades docentes que denunciaban un deterioro en la enseñanza<sup>324</sup>:

El deficiente manejo por parte de las autoridades responsables de la conducción educativa produjo una situación de deterioro en ciertos establecimientos, con la consiguiente incidencia negativa en la marcha de la enseñanza.

La búsqueda del reencauzamiento escolar de los adolescentes de las escuelas secundarias fue un deseo que el entonces Ministro de Educación, Jorge Taiana, ya expresaba en las declaraciones

---

<sup>322</sup> Según hemos podido observar, para el período que estudiamos, al menos hasta 1974, los reglamentos los produce cada institución. Recién para 1975 encontramos que la Comisión Asesora de rectorado, a cargo de Blanca Dátoli de Andrada, reúne en un informe a los tres colegios secundarios radicados en la ciudad, Bellas Artes, Liceo y Nacional.

<sup>323</sup> “La disciplina en nuestros colegios”, (18 de septiembre de 1973), *El Día*, p.5.

<sup>324</sup> “Alarma en docentes”, (20 de septiembre de 1973), *El Día*, p.5.

del mes de junio de 1973, apenas días antes de la “Masacre de Ezeiza”. En ese discurso, como señalamos en el tercer capítulo, decía que no se iban a “tolerar los vejámenes y la violencia”.

A principios de 1974, el mismo ministro inauguraba el ciclo lectivo con un claro mensaje a los/las jóvenes adolescentes de las escuelas secundarias del país. El extenso pasaje que sigue a continuación nos permite registrar la pretensión de poner freno al estado de movilización y protesta dentro y fuera de las instituciones educativas y la aspiración de buscar canales de reencauzamiento escolar. En función de ello, como se analizará posteriormente, se establecieron mecanismos de orden y control más restrictivos y más autoritarios.

Las actividades de las agrupaciones estudiantiles deberán realizarse sin alterar el normal funcionamiento de las unidades escolares y los miembros de las comisiones y subcomisiones deberán reunirse sin afectar su asistencia a clase (...) No se admitirán demandas de asambleas de grupos que se atribuyen representaciones que no les corresponden ni de miembros de instituciones cuyos fines no sean los que invocan los peticionantes. No se realizarán actos y celebraciones que no figuran en el calendario escolar único. La difusión en el establecimiento de carteles, afiches, avisos o impresos deberá contar con la autorización del rector o director (...) Es fundamental que el personal directivo tenga previstos los medios de acción para actuar con serenidad y firmeza ante medidas de fuerza que impidan la actividad escolar y que preste la debida atención a todo acto de indisciplina que se insinúe por leve que parezca ya que puede constituirse en el origen de situaciones más graves. Atento a que existen reglamentariamente procedimientos adecuados para hacer llegar a la superioridad inquietudes o reclamaciones, el rector o director deberá actuar sobre la base del principio de que toda medida de fuerza es ilegítima (...) tomará las medidas necesarias para establecer el orden, determinar las responsabilidades y aplicaciones correspondientes de conformidad con la reglamentación vigente<sup>325</sup>.

Mientras tanto, y a pesar de estas directivas que pretendían más firmeza en las autoridades, en el Colegio Nacional el estado de movilización era cada vez más agitado. La politización y la radicalización estudiantil, que se expresaba a través de asambleas, tomas, suspensión de clases, derivó en una medida drástica tomada por las autoridades como estrategia de disciplinamiento: crear una nueva división, 5to “11”. De este modo, pretendían reunir en este curso a los estudiantes que se consideraban “más revoltosos” y a varios militantes, principalmente de la UES y de la CIS<sup>326</sup>. Nuevamente nos encontramos a Pallaro diseñando estrategias de disciplinamiento y

---

<sup>325</sup> “Taiana inauguró el ciclo escolar” (8 de marzo de 1974), *El Día*, p.1. y 3.

<sup>326</sup> Según el registro de exalumnos del Colegio Nacional, egresaron 22 estudiantes de esa nueva comisión, de los cuales varios de ellos fueron víctimas del Terrorismo de Estado y algunos continúan desaparecidos. Otros, en cambio, han sufrido los avatares y la crudeza del exilio. Ellos fueron: Julio Alvarez (detenido desaparecido el 29 de junio de 1978), Horacio Cid de La Paz (sobreviviente); Abel Vigo (detenido desaparecido a los 20 años, el 30 de julio de 1976) y Alfredo Reboledo (detenido desaparecido el 29 de enero de 1977).



coacción. Anteriormente lo vimos desplazando a preceptores y personal auxiliar docente. En este caso, actuando sobre la militancia estudiantil. Como lo recordó el dirigente juvenil del PCR:

Pallaro decidió una jugada genial. Meter a todos los militantes en una división, y creó la undécima. Entonces, nosotros nos resistimos y decidimos que cada división decidiera quiénes se iban.<sup>327</sup>

Como analizamos en apartados anteriores, el cuestionamiento al orden y la resistencia a la autoridad, en búsqueda de relaciones más horizontales, fue un punto central de las luchas estudiantiles pero, para el mundo adulto, eso trajo aparejado el problema de la disciplina. Este es un problema intrínseco a la cultura escolar desde su origen (Dussel, 2005; Furlán, Saucedo y García, 2004, Julia, 1995) pero la novedad es que ahora esas preocupaciones están atravesadas por la violencia política. Ella fue determinante en el camino que se tomó para la resolución de los conflictos, a través del despliegue de estrategias legales y no legales que incrementaron el accionar represivo de las diversas instituciones del Estado.

A grandes rasgos, marcamos sólo algunos de los acontecimientos que operan como faros que iluminan un contexto más profundo de producción de los reglamentos escolares del Colegio y sus sentidos y que se analizarán a continuación.

### 3.3.2. Los Reglamentos y el ordenamiento sobre los cuerpos en el espacio y el tiempo

Escrito de modo impersonal y en género masculino, tal como tradicionalmente se ha expresado la escritura burócrata legal, el cuerpo regulatorio se titula, la mayoría de las veces, “Reglamento de Orden interno”, es decir, ninguno explicita el carácter disciplinario del texto. Por otro lado, la normativa previa al año 1974 solo hace referencia a los aspectos nodales de las trayectorias escolares de los estudiantes, con una notable ausencia de lenguaje correctivo y punitivo<sup>328</sup>. No obstante, ello no significa que no existieran mecanismos de disciplinamiento y sometimiento a un orden mayor que continuarán en los reglamentos posteriores como, por ejemplo, la importancia que se le adjudicaba al examen como dispositivo de regulación<sup>329</sup>. Otro de los mecanismos de disciplinamiento lo podemos encontrar en la cantidad de ausencias o llegadas tarde

---

<sup>327</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora (colectiva) en La Plata, 19 de mayo de 2018.

<sup>328</sup> Es posible que, a partir de la lectura de Reglamentos del Liceo V. Mercante y el Colegio Nacional, sólo después de 1975, el régimen disciplinario fuera igual para los tres colegios secundarios de la UNLP. Hasta entonces, cada establecimiento educativo tenía su propia normativa, aun cuando fuera aprobada por el Consejo de Enseñanza de la UNLP.

<sup>329</sup> En tanto se presenta como una micro-tecnología particular, que combina el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad, el examen es un dispositivo más en la conformación de “cuerpos dóciles”. Como expresa Foucault, “la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor”. En Hoskin, K. (1997). Foucault a examen. En Ball, S. (comp) (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.

a clase. Este hecho podría dejar al estudiante fuera del Colegio. También existía un detallado sistema de suspensiones y amonestaciones según el tipo de faltas pero ellas todavía no aparecen reglamentadas; sí, en cambio, quién era el responsable de adjudicarlas (preceptor, docente, rector) dependiendo de la gravedad de las mismas (Véase Anexo del capítulo. Cuadro 1).

Como analizaremos a continuación, desde 1974, los documentos recurren a un registro de escritura más firme y más enfático; además, el foco se desplaza hacia un conjunto de prohibiciones, obligaciones y sanciones que habían estado ausentes en las prescripciones anteriores. Por otra parte, se amplían las regulaciones sobre los cuerpos con el propósito de establecer mayores pautas de docilidad. El aseo, el decoro, los gestos, la vestimenta, resultan señales visibles de leyes y códigos culturales que la sociedad determina como legítimamente valiosos. Como señala I. Dussel, la subjetividad tiene lugar básicamente a través del cuerpo y de las prácticas materiales que configuran nuestro comportamiento. Por este motivo, estudiamos el devenir de los reglamentos en el sentido de lo que la autora expresa: “Siguiendo la veta de los materiales, la investigación tiene que prestarle atención a la materialidad de los objetos, a su presencia y hechura concreta, porque juegan un papel en la complejidad de las redes; no son un efecto posterior o secundario, sino que son co-constitutivos de su tejido” (2019: 19).

### 3.3.3. El Reglamento de 1974

Resulta posible creer que el “Anteproyecto de Reglamento Interno” que se pergeñó hacia fines de 1973 para ser implementado en el transcurso de 1974 no tuvo los resultados esperados<sup>330</sup>. En principio, porque, a juzgar por los testimonios analizados hasta aquí, no hay registro en la experiencia estudiantil de un clima estrictamente disciplinario en el Colegio durante esos años, sino, más bien, lo contrario. Por otra parte, porque la politización de las prácticas escolares y la radicalización política de los diferentes sujetos educativos volvían muy endeble cualquier tipo de límite que se quisiera imponer.

Como señala Sandra Carli (2012), la dimensión biográfica de las instituciones y la experiencia de los sujetos que las habitan echa luz sobre las formas a través de las cuales producen y reproducen las normas, pero también se resisten a ellas y las transforman, diseñando un vínculo donde la experiencia de vida se entrecruza con la institución y su orden instituyente.

Ciertamente, la voz de un militante de la CIS nos sirve de ejemplo para apoyar las consideraciones vertidas previamente:

---

<sup>330</sup> UNLP-CNLP. Memo 53, 17 de octubre de 1973. Los encargados de elaborar este Anteproyecto fueron el Regente del turno mañana, el Jefe de disciplina y los Sub-Regentes, que se lo elevaron al Secretario del Colegio, Ricardo Giles.

En el '72 había politización, en el '73 estalla y en el '74 ya es el desmadre, no hay autoridad. Hay una falta de poder, ¿no?. Yo tengo esa sensación del Colegio (...) Cuando estábamos en 4° (1973) ya era bastante quilombo y cuando estábamos en 5° (1974), quilombo total. El Colegio era un alucine. En 1974 hubo 80 días de clase, nada más (...) Yo creo que el colegio pasó a ser un sitio sin ley, hacíamos lo que se nos cantaba las pelotas.

Fue, precisamente, ese supuesto “sitio sin ley”, el que se quiso regular, a tal punto, que a diferencia de los reglamentos de los años anteriores, el proyecto de este cuerpo normativo reforzaba con creces una estructura pedagógica disciplinaria y especialmente correctiva.

El “Anteproyecto” estaba dirigido a los estudiantes y se organizaba, por primera vez, en torno a obligaciones que incluían deberes y prohibiciones. Además, en contraste con reglamentos previos, se sumaban más sanciones. Finalmente, lo que podemos advertir es, sin duda, la aspiración de querer regular un tipo de prácticas que ya estaban instaladas y el férreo deseo de desmovilizar a los estudiantes a través de la vestimenta, la fijación de los cuerpos en el espacio, la puntualidad, el control de la palabra y, lo más notorio, desde nuestro punto de vista, con la clara intención de desbaratar el sentido colectivo de los vínculos y las redes de solidaridad (Véase Anexo del Capítulo. Cuadro 2)

A modo de ejemplo, citamos algunas de las obligaciones y prohibiciones que se plantean en este documento (que no se encuentran en los cuerpos normativos de los años anteriores).

#### Obligaciones:

- Observar buena conducta y respetar a sus superiores dentro y fuera del Colegio.*
- Asistir puntualmente a clase y conducirse en ellas con aplicación y compostura, ocupando el asiento que se le indique.*
- Presentarse con cuidado personal e indumentaria correcta, debiendo las niñas hacer uso obligatorio del guardapolvo blanco.*

#### Prohibiciones:

- Entrar en aulas distintas de las cuales a cada cual corresponde y permanecer en ellas o la propia durante el recreo.*
- Agruparse en galerías, patios o puertas del Colegio mientras funcionan las clases.*
- Llevar al Colegio libros o elementos extraños a la enseñanza.*
- Tomar la palabra o abandonar la clase sin permiso del responsable del curso.*

- *Proferir expresiones groseras, dar gritos o silbidos, escribir en las paredes, pisos, puertas y ventanas. Estacionarse en las entradas y vestíbulos, fumar y permanecer con la cabeza cubierta en el establecimiento y realizar todo acto reñido con la moral.*

Esta selección de algunos puntos del listado de prohibiciones nos permite comprender la importancia que obtienen las regulaciones sobre múltiples aspectos, entre ellos, el espacio y el tiempo. Como señala J. Varela, “Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y de objetivación” (1992: 8). Así, es posible comprender que las intenciones de fijar los cuerpos en el espacio y de cercenar el movimiento son medidas que pretenden direccionar un proceso de despolitización de los/las jóvenes.

Si bien en el mes de mayo de 1974 la Cartera Educativa Nacional se retractó respecto del uso del guardapolvo blanco, como analizamos en el capítulo tres, notamos que ya se planteaba un tipo de control a través de la regulación del vestuario. En este sentido, Inés Dussel señala que las regulaciones sobre la vestimenta también apuntan al orden que se manifiesta en la superficie del cuerpo y expresan los límites del disenso, lo permitido y lo prohibido, el pudor y la transgresión. Por eso, señala la autora, la ropa ha sido y es un medio muy poderoso de regulación sobre las poblaciones y los cuerpos (Dussel, 2003).

En cierta medida, el abandono de la vestimenta regulada por el Colegio marcó, durante 1973 y 1974, esa sensación de libertad que vivían los/las jóvenes, que además consideraban un triunfo propio. Al mismo tiempo, implicaba una señal de identidad muy fuerte. Por ejemplo, al preguntarle al militante de la CIS por la estética escolar, respondió: “¿La estética escolar? Éramos guerrilleros. Yo, por lo menos, era guerrillero: campera verde, borceguíes, vaqueros gastados, pelo largo”.

Una mujer, que ingresó al Colegio en 1971, que no se consideraba militante pero reconocía haber participado de diferentes actividades estudiantiles, y que años más tarde se desempeñó como Profesora de Lengua y Literatura, hacía referencia al tema del vestuario y la marca de identidad, en comparación con las jóvenes de otras escuelas secundarias.

Lo que más se nota es la vestimenta. Nosotras usamos guardapolvo en primer año y en segundo. Los varones usaban pantalón gris y saco azul. Pasamos en el '73 a ir como se nos ocurría. Y eso fue un cambio muy grande. Sobre todo, porque, aunque parezca feo, esa pertenencia a un Colegio que te permitía: ¿Sabés qué, yo voy de particular?. Voy con vaqueros ¡No ocurría en ningún

lado! Sentías que estabas en un colegio “Too much”. Te dejaba, aunque en ese momento inconsciente, quizás, la idea de libertad, la idea de elección.

Como veremos más adelante, recién en 1975 volvieron a implementarse algunas normas sobre el uso de la ropa, hasta que en la dictadura se implementó directamente el uniforme. El mismo cambio que se dio desde 1973 fue evocado por una exestudiante como un dato singular de la movilización estudiantil.

En primer año, bueno, en primer lugar, lo que pasó es que nosotros entramos cuando ya habían sido las elecciones del 11 de marzo (de 1973), pero todavía no había cambiado el gobierno, porque cambió el 25 de mayo. Entonces nosotros entramos, y cuando entramos, las chicas usábamos guardapolvo y los varones no tenían exactamente uniforme pero tenían que ir con saco y corbata, y no podíamos ir con zapatillas. Bueno, estaba bastante reglamentada la ropa. Menciono esto porque esto es un punto, o fue un punto [muy importante] En el '75 fue un padecimiento (...) Tuvimos que volver a ir con guardapolvo, pero, además, empiezan como a controlarte [mucho más]

Los testimonios ponen en evidencia que en el vestuario pueden reconocerse ya sea patrones de docilidad o también de transgresión. Por ello, las mujeres entrevistadas evocan a través del recuerdo el pasaje que se produce de una estética de la libertad y de la autonomía a otra de control y sujeción a la autoridad y las normas. Por otra parte, y como señala una de las entrevistadas, la vestimenta permite distinguirse de otros grupos sociales y configurar identidades colectivas. El sentido de pertenencia, en este caso al Colegio Nacional, también forma parte del engranaje cultural de la escuela como maquinaria estética que fortalece y reproduce la clase social (Pablo Pineau, 2018).

La prohibición de tomar la palabra, llevar libros extraños, agruparse en galerías, circular por el Colegio, son medidas que se estipulan con el propósito de controlar los comportamientos de los estudiantes pero, además, fijar los cuerpos en el espacio escolar. En este sentido, los edificios escolares y la distribución de sus espacios (a través de una buena visibilidad) apuntan a garantizar el ejercicio de técnicas de vigilancia y aislamiento de los cuerpos con el objeto de inculcar comportamientos que se consideran aceptables y adecuados. Como señala M. Foucault, la regulación del tiempo y el espacio resultan constitutivos del disciplinamiento escolar.

Como resultado del análisis de los aspectos que señalamos en el Reglamento de 1974 y la comparación que establecemos con el de los años subsiguientes, podemos observar que este texto regulatorio opera como preludeo de la normativa más autoritaria, punitiva y correctiva que se empieza a implementar desde 1975 y se profundizará a partir de 1976.

### 3.3.4. El Reglamento de 1975

El “Proyecto de Reglamento Interno” del año 1975 fue elevado al Interventor de la UNLP a principios del mes de abril por el Rector del Colegio, Juan Carlos Bruni y el Secretario Rubén Eloy La Latorre. Este documento traía dos novedades: la primera, a diferencia de las normativas disciplinarias previas, incluía un apartado que estaba destinado a la regulación de las acciones de los preceptores. En los archivos, hemos encontrado planillas de 1970 que evaluaban su desempeño pero, como mencionamos, no estaban incluidos en los reglamentos. Incluso, dicha evaluación se organiza como una rúbrica con descriptores, niveles y criterios que somete a juicio principalmente el vínculo con los/as estudiantes mucho más que una observación sobre el cumplimiento de sus funciones más administrativas (pasar lista, ordenar la clase antes de la llegada del profesor, completar planillas, etc.). Además, incluía una nota numérica que respondía a una clasificación conceptual (deficiente, poco satisfactorio, bueno, muy bueno, sobresaliente) que resultaba definitiva para continuar con el cargo (Véase anexo, Planilla de Evaluación, 1970)<sup>331</sup>.

La segunda consistía en la inclusión de una tabla de sanciones que, por primera vez, clasificaba las faltas en “serias” y “graves”. (Véase Anexo en este capítulo. Cuadro 3).

Si bien resultaba un poco más laxo que el “Anteproyecto de 1974”, el “Reglamento Interno” de 1975 avanzaba sobre aspectos que no habían sido considerados hasta entonces y que, más tarde, la conducción de la última dictadura retomará y ajustará con más precisión y detalle<sup>332</sup>. Particularmente, las faltas comenzarán a castigarse con más severidad, aumentarán las prohibiciones y se ampliarán las normas relativas al decoro y las buenas costumbres. Como señala Pablo Pineau, en tanto dispositivo de ordenamiento, clasificación y jerarquización de experiencias sensibles, también la escuela es considerada como una “moral práctica”, que guía las formas de actuar de los sujetos en forma individual o colectiva. (2007; 2014; 2018).

En este sentido, el cuerpo normativo de 1975 fue iniciático al contemplar no sólo mayores reglas de control sino, también, la producción e imposición de determinadas pautas estetizantes sobre los comportamientos y los cuerpos, que apuntaban a generar una estética moralizante, propia de una determinada clase social. Así, la escuela como máquina disciplinadora puede resultar, por ello mismo, una “maquinaria estetizante” (Pineau, 2007, 2014; 2018).

En esta línea, Ángela Aisenstein (2007) sostiene que los textos normativos funcionan como textos pedagógicos, ya que expresan la voluntad de enseñar modales legítimos. Al tener en cuenta que, debido al examen eliminatorio en 1974, la población estudiantil había aumentado

---

<sup>331</sup> UNLP-CNLP. Res. N° 243, 17 de noviembre de 1970.

<sup>332</sup> De los 19 temas y 76 artículos que componen el cuerpo normativo del año 1975, sólo uno y de una sola página, refiere al control y la disciplina de los estudiantes, titulado “Comportamiento de los alumnos” (Capítulo XII; página.11).

considerablemente, y que ello suponía la circulación de un alumnado más heterogéneo, resulta posible comprender la importancia que se brindó a la cuestión del aseo y el decoro.

Desde la perspectiva de las autoridades del Colegio, no era suficiente ajustar el aparato disciplinario con una nueva estructura de agentes destinada a la vigilancia y al control, a la que nos referimos en un apartado previo. También era necesario desplegar una disciplina omnipresente, capaz de abarcar la dimensión interna del sujeto y conducir procesos de individuación más sutiles, más abstractos, que actuarán sobre los gestos, sobre los modos de ser y de actuar. A propósito, el artículo 39 destinado a los comportamientos resultaba contundente:

- *Los alumnos deben observar buena conducta y respetar a sus superiores dentro y fuera del Establecimiento. Asistirán con la vestimenta que requieran las Autoridades y presentarse con puntualidad a clase, actos oficiales y excursiones a los que hayan sido citados y conducirse en ellos con toda corrección. Toda entrada tarde será sancionada, salvo justificativo especial ante la autoridad Correspondiente (Capítulo XII “Comportamiento de los alumnos” Art. 39).*

Por otra parte, en el Anexo que se incorporó como Tabla de Sanciones, se establecían las siguientes faltas serias:

- *Fumar*
- *Desaliño en la persona*
- *Presentarse sin haberse rasurado (los varones)*
- *No respetar la higiene*

En tanto como faltas graves, el Reglamento del '75 consideraba:

- *Ausencia masiva un día de clase*
- *Eludir clases*
- *Ausentarse del establecimiento sin autorización del jefe de disciplina o autoridad que lo reemplace*
- *Entrar en ausencia de personal a la Preceptoría, Gabinetes o cualquier oficina del colegio*

Si analizamos la vida cotidiana del Colegio, particularmente en 1973 y 1974, retratada en los diferentes testimonios, se comprende mejor la intención que tenían las autoridades de reducir las posibilidades de movimiento, reforzar las estructuras jerárquicas, dentro y fuera del Colegio, y producir un encauzamiento escolar de tal magnitud que no solo incidiera sobre el comportamiento sino que también dejara marcas sobre el cuerpo.

En primer lugar, el hecho de fumar delante de los profesores (como síntoma de rebeldía y como práctica que los acercaba a la vida adulta) era algo que estaba prohibido hasta, al menos, 1973 o 1974, como relató un testimonio al que nos referimos anteriormente. Como recordaron muchos exalumnos, antes se fumaba en los baños, a hurtadillas, o en los recreos, alejados de la vista de los preceptores o los jefes de patio. Por otra parte, resulta posible advertir que la tabla de sanciones se fijaba como propósito atacar el tema de la suspensión de las clases por asambleas o por diferentes motivos que solían ser recurrentes en 1973 y 1974. Creemos que se trataba de destruir lazos y acciones colectivas para sumir a los estudiantes en su propia individualidad. Asimismo, también es posible vislumbrar el modo en que se va fortaleciendo la mirada omnipresente que vigila la posibilidad de circular por diferentes espacios de la escuela y refuerza el tema de las ausencias y la puntualidad, que era uno de los mecanismos de disciplinamiento más eficaces en los reglamentos previos al de 1974. Como ha sido señalado, el orden del tiempo es un aspecto clave de la cultura escolar a través del cual se tramitan y procesan determinados tipos de valoraciones sobre el comportamiento dentro de la escuela pero también en la sociedad (Dussel, 2005; Escolano, 1992).

En 1975, fue necesario volver sobre el punto del guardapolvo blanco como un síntoma más del control sobre los cuerpos y la intención de homogeneizar, a través de la vestimenta, una estética común y configurar un sujeto educativo, también, común. La lucha contra el guardapolvo blanco fue, finalmente, una batalla perdida<sup>333</sup>.

Sobre este último punto, como señalamos en otras oportunidades, la cuestión de la vestimenta fue uno de los aspectos que más afectó a los estudiantes porque fue allí donde encontraron el modo de expresar la libertad, la autonomía, la diferenciación con el mundo de los adultos pero también con el pasado. Las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas de la segunda posguerra también les habían proporcionado a los jóvenes nuevos códigos estéticos.

Yo entré en el '74. Imaginate, todos los colegios de La Plata con guardapolvo o uniforme. En el Nacional íbamos vestidos de hippies. Yo, minifalda, remera de colores, vinchas, flores en la cabeza. Muy raro, porque no era lo que uno tenía en la cabeza de lo que era un Colegio Secundario (...) Pasamos de estar en este caos hippie que te decía a...Yo tenía que ir con guardapolvo largo, abajo de la rodilla y los varones con pelo corto y saco y corbata. Nosotras sin pintura. ¿Entendés que pasamos de esa hippie con vinchas de colores a las monjas de pelo atado y guardapolvo? Nos hacían parar al lado del pupitre y el preceptor nos controlaba y los varones se

---

<sup>333</sup> Si bien es una nota relativa al Liceo V. Mercante, es un dato que puede tomarse como referente para el Colegio Nacional. El 21 de marzo de 1975, según puede leerse en el *Día*: “Las autoridades del Liceo Víctor Mercante recordaron que los alumnos deberán concurrir con el uniforme establecido para el presente curso lectivo: primero y segundo año –ambos sexos– guardapolvo blanco. 3º, 4º y 5º año Mujeres: (jumper gris y blusa celeste) y varones (pantalón gris, saco azul, camisa clara y corbata) u optar por guardapolvo”.



escondían la colita pero los mandaban a cortarse el pelo ¡Me acuerdo de eso!.

Estos aspectos dedicados a encorsetar los cuerpos, los movimientos, los gestos, y a cercenar aquellas prácticas que los adolescentes ligaban a la libertad, a la autonomía, se profundizarán en la reglamentación que se estipulará durante el gobierno de la dictadura: en 1976, se prohibirá: “Adoptar actitudes o expresiones contrarias al decoro o a las buenas costumbres” y “Fumar en el establecimiento” (Véase Anexo Cuadro 4 en este capítulo). En 1979: una falta leve será: “Presentarse faltos de aseo o pulcritud en la indumentaria, despeinados o los varones con cabello largo”, “No observar modales adecuados” y “Fumar en el acceso o interior del establecimiento” (Véase Anexo Cuadro 5 en este capítulo)

Como hemos señalado a lo largo de esta Tesis, el período que estudiamos se liga con el subsiguiente ya que podemos encontrar el despliegue de prácticas represivas y autoritarias antes del Golpe de 1976. Esta ligazón es particularmente sensible en los estudiantes que ingresaron al Colegio antes de 1975 y permanecieron, según nuestra muestra, hasta los años 1977, 1978. El cambio, el pasaje como lo hemos llamado en otras oportunidades, fue radical. En el transcurso de unos pocos años, la vida institucional se había transformado y la experiencia de los estudiantes también.

### 3.3.5. El Reglamento de 1976-1977

Una muestra de este cambio la podemos leer en los reglamentos que surgieron en el seno de la última dictadura militar, en la que, como señalan Kaufmann y Doval, surgió “un dispositivo pedagógico procesista” que enfatizó una pedagogía de los valores y del esfuerzo con una clara intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria. Algunos puntos se vuelven recurrentes, otros se maximizan y aumentan el poder de la mirada vigilante, principalmente dos resultan elocuentes en este sentido: “ocupar todo el año el mismo banco” y penalizar el hecho de “tomar la palabra sin autorización del profesor”. El verbo obedecer es el que sintetiza el concepto del “giro autoritario” que hemos querido tratar en todo el capítulo, ya que, en los otros reglamentos no había estado presente, es que le otorga un nuevo significado a la autoridad pedagógica más tradicional de la cultura escolar.

- *Observar buena conducta y respetar a sus superiores dentro y fuera del colegio.*
- *Asistir puntualmente a clase y conducirse en la misma con aplicación y compostura, ocupando el asiento que a cada uno le indique.*

- *Obedecer las órdenes impartidas por autoridades del Colegio, profesores o preceptores, dirigidas a mantener el orden o evitar actos de indisciplina.*
- *Ocupar durante todo el ciclo lectivo el lugar asignado*
- *Entrar en las aulas distintas de las que a cada cual corresponde y permanecer en ellas durante los recreos.*
- *Concurrir a clase aseado y con la indumentaria que detalla:*

*Varones: saco azul con al insignia correspondiente al Colegio; pantalón gris (excepto vaqueros) camisa blanca y corbata celeste, zapatos o mocasines color marrón oscuro o negro*

*Mujeres: Guardapolvo blanco con la insignia correspondiente al Colegio, recto y prendido adelante, largo por debajo de las rodillas, medias y mocasines de color marrón oscuro o negro. Se permitirá el uso debajo del delantal de pantalón azul liso (excepto vaqueros)*

Hemos analizado hasta aquí una serie de prescripciones institucionales destinadas a “vigilar y castigar” la palabra, los cuerpos, los movimientos; regular cada acto y cada gesto de los estudiantes, con el fin de extender un régimen disciplinario cada vez más autoritario y represivo. Si bien algunas de estas prescripciones se repiten a lo largo de los años, es el contexto de producción y circulación donde adquieren nuevos significados, quién las ejerce y cómo se ejercen. De allí la importancia de comprender los reglamentos como “partícipes plenos en la red de lo social, como actores o actantes -como los llama Latour (2005)- que no son sólo ni principalmente la proyección de nuestras acciones sino que también nos hacen realizar acciones o sentir emociones” (Dussel, 2019).

Sin embargo, entendemos que la disciplina escolar no se encuentra circunscripta sólo a las funciones de controlar y castigar las infracciones, (subrayando de este modo su connotación negativa), sino que, además, consideramos que posee un carácter positivo (y propositivo) en tanto que, también, produce determinado tipo de saberes y sujetos, que internalizan un conjunto de normas y prácticas y terminan por conformar una identidad intersubjetiva.

Como hemos visto hasta aquí, los testimonios de los exestudiantes ubican el año 1975 como un año bisagra en su experiencia escolar. Sitúan allí la expansión de un poder disciplinario cada vez más coercitivo, autoritario y violento de la mano de los agentes preceptores de la CNU. Sin embargo, pudimos observar que en el año 1974 se fraguaron algunas medidas que tendieron a restaurar la autoridad al calor de la creciente ola de protestas sociales y estudiantiles y a medida que se instalaba el problema de la disciplina, no sólo entendido como un problema de orden educativo sino como un problema social y político más global.

La posibilidad de vislumbrar la relación entre la normativa y la experiencia de los estudiantes nos permitió comprender mejor el trabajo que operan las prescripciones institucionales sobre los cuerpos, los comportamientos y los gestos, dimensiones que, bajo esta mirada, se tornan componentes centrales para comprender la subjetividad y los procesos de subjetivación en la cultura escolar.

Tal como se mencionó en el capítulo metodológico, el Colegio Nacional opera como un “lugar de inscripción” donde se despliegan procesos de subjetivación y se construye la experiencia institucional de los sujetos educativos. La historia institucional así entendida, vincula la lógica de las normas y las reglas con la historia de los acontecimientos y la vida de los hombres y las mujeres que las conforman (Remedi, 2008). Los reglamentos expresan determinadas representaciones culturales respecto del orden, los roles y las funciones que hacen a la dinámica escolar pero también pueden leerse en ellos algunas claves de comprensión más amplia sobre las visiones del mundo social en su conjunto. De allí el carácter político que adquieren estas escrituras institucionales (Dussel, 2019; Southwell, 2012, 2009; Litichever, 2008).

Progresivamente, con el correr de los años de la dictadura, aquellas pautas sobre el cuerpo y el comportamiento que comienzan a gestarse en 1975, se regulan de forma cada vez más autoritaria, más coercitiva, a través de un conjunto de normas, expresadas en términos ya no sólo como “sanciones” sino en tanto “prohibiciones” y “obligaciones”, que cercenan gradualmente las libertades y las van sometiendo a un orden jerárquico mayor que homogeneiza y normaliza.

Los mecanismos de vigilancia, depuración, censura, persecución, represión, exilio y muerte llevados adelante por la CNU en la Universidad tuvieron efectos duraderos sobre sobre la experiencia estudiantil de los adolescentes, alumnos y alumnas del Colegio, que evocaron su tránsito por la escuela a través de la sensación del temor y la violencia.

#### 4. Conclusiones

Las líneas desarrolladas en este capítulo tuvieron el propósito de recorrer la configuración de lo que hemos llamado el “giro autoritario” en la UNLP y en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, en el período 1974-1976. En este sentido, fue crucial el momento en que la CNU le arrebató la conducción de la Universidad local a la izquierda peronista. Como sostiene J. Carnaghi, “La Concentración Nacional Universitaria (CNU) fue la organización de derecha más activa en el mundo universitario platense y, a su vez, la que más decididamente accionó con el propósito de dar marcha atrás a la gestión iniciada por Rodolfo Agoglia al frente de esta casa de altos estudios en mayo de 1973” (2021: 119).

A partir del aporte de investigaciones recientes, que estudian las formas y los sentidos de las disputas políticas durante el tercer gobierno peronista, comprendemos que “el giro autoritario” mantiene un estrecho vínculo con una violencia comprendida en dos sentidos. Como señalamos en la Introducción: 1) en tanto que no funciona como una anomalía de la política, sino como una de sus dimensiones constitutivas (Cernadas y Lenci, 2021) y 2) en tanto una violencia subjetiva que se instala en el cuerpo “como deshumanización, como descualificación, como no-reconocimiento.” (Janín, 2009: 15). Desde este punto de vista hemos optado por un abordaje de las problemáticas que cruza el análisis de los fenómenos históricos con el de las prácticas, los relatos y los soportes escolares (los reglamentos, la vestimenta, los discursos) que, interrelacionados entre sí, referencian mecanismos organizadores y reguladores de los cuerpos, los espacios, los vínculos que se tejen en la escuela y que atienden a un ordenamiento social y moral específico que, sin duda, la trasciende.

Para concluir, como pudimos analizar hasta aquí, el despliegue de dispositivos de orden y moralización se fue profundizando en el transcurso del período estudiado en esta Tesis de modo tal que se pueden hallar líneas de continuidad con la etapa subsiguiente. Por este motivo, sostenemos que, indicios del Terrorismo de Estado, ya se prefiguran antes del Golpe de Estado de 1976.

# Anexo

## Plan Bachillerato de Adultos

<b>Primer año</b>	<b>Segundo año</b>	<b>Tercer año</b>
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Inglés	Francés	Francés
Matemática	Inglés	Inglés
Física	Matemática	Matemática
Química	Física	Física
-	Química	Química
-	-	Biología

Fuente de elaboración propia

## Reglamentos de Disciplina

Cuadro 1: adaptación Reglamento del año 1970

<b>Temas</b>	<b>Artículos</b>
Inscripción	5 artículos
Promoción	5 artículos
Asistencia y Puntualidad	5 artículos
Reincorporación	3 artículos
Exámenes	15 artículos
Calificaciones	4 artículos
Equivalencias	3 artículos
Certificados	3 artículos

Cuadro 2: adaptación Reglamento del año 1974

<b>Punto I: Obligaciones (Artículo 39) Son deberes de los alumnos</b>	<b>Punto I: Obligaciones (Artículo 40) Se prohíbe a los alumnos</b>	<b>Punto J: Sanciones (Artículos 41, 42 y 43)</b>
a. Observar buena conducta y respetar a sus superiores y fuera del Colegio	a. Entrar en aulas distintas de las cuales a cada cual corresponde y permanecer en ellas o la propia durante el recreo	a. Suspensión de 1 a 5 días ante en caso de indisciplina reiterada o falta de mayor gravedad. El alumno con 15 suspensiones perderá la condición de regular. En caso de haber terminado el ciclo lectivo, el alumno podrá ser suspendido por 1 o más turnos ordinarios de exámenes, según la gravedad de la falta.
b. Asistir puntualmente a clase y conducirse en ellas con aplicación y compostura, ocupando el asiento que se le indique	b. Agruparse en galerías, patios o puertas del Colegio mientras funcionan las clases	b. Separación de la matrícula por el término que aconseje la gravedad de la falta.
c. Efectuar todos los trabajos correspondientes que se le indique	c. Llevar al Colegio libros o elementos extraños a la enseñanza	c. Expulsión definitiva. Cada suspensión se computará como una inasistencia con obligación de concurrir a clase y será aplicada por el Vicerrector. La separación de matrícula y la prohibición de rendir examen será determinada por el Rector. La expulsión, por esta misma autoridad con intervención del cuerpo de profesores del curso al que el alumno corresponde, “ad referendum” de la autoridad superior. Si la gravedad de la falta así lo determinara, no se extenderá el certificado de estudios pertinentes.
d. Cumplir estrictamente el reglamento interno	d. Tomar la palabra o abandonar la clase sin permiso del responsable del curso	<b>Artículo 42</b> En ningún caso podrá imponerse a los alumnos otras sanciones otras sanciones fuera de las establecidas en el artículo precedente ni se lo llamará a declarar contra sus condiscípulos.

e.Presentarse con cuidado personal e indumentaria correcta, debiendo las niñas hacer uso obligatorio del guardapolvo blanco	e.Ausentarse del Colegio fuera de clase. El Rector o Vicerrector darán el permiso	<b>Artículo 43</b> Cualquier daño que se hiciera sobre el material de enseñanza o a los bienes o a las dependencias del colegio y anexos será pagado por el o los alumnos autores quienes no podrán asistir a clase mientras no efectúen el pago. Esto no excluye las medidas disciplinarias que puedan corresponder.
f.Concurrir a los actos oficiales a los que sean citados	f.Interponer ante las autoridades verbalmente o por escrito quejas o reclamos colectivos o peticionar en nombre de otros alumnos. Las presentaciones solo pueden hacerse de manera individual.	
	g. Proferir expresiones groseras, dar gritos o silbidos, escribir en las paredes, pisos, puertas y ventanas. Estacionarse en las entradas y vestíbulos, fumar y permanecer con la cabeza cubierta en el establecimiento y realizar todo acto reñido con la moral.	
	h. Asumir la representación del Colegio sin previa autorización de la Rectoría o Vicerrectoría.	
	i.Gestionar en su favor, la intervención de miembros del personal del Colegio, en asuntos extraños a las funciones de su cargo.	
	j.Realizar colectas, suscripciones o requerimientos de fondos. La Rectoría podrá autorizarlos por motivos oportunamente considerados.	
	k.Realizar diligencias en horas de clase.	

Fuente de elaboración propia.

Cuadro 3: adaptación Tabla de sanciones 1975

<b>Faltas serias</b>	<b>Faltas graves</b>
1.Fumar	1.Ausencia masiva un día de clase
2.No observar la limpieza en el aula	2.Eludir clases
3.Desaliño en la persona	3.Faltas de respeto en general , contestaciones y gestos ofensivos
4.Presentarse sin haberse rasurado (los varones)	4.Destrucción o deterioro de muebles y/o material de laboratorio o gabinete
5.Entrar tarde al curso	5.Ausentarse del establecimiento sin autorización del jefe de disciplina o autoridad que lo reemplace
6.Retirarse del establecimiento antes del aviso del preceptor	6.Adulteración y pérdida no justificada inmediatamente del Boletín o cualquier documento de trabajo escolar
7.Inscribir en materiales , paredes, bancos, muebles, libros, mapas, etc.	7.Falsificación de firmas
8. No respetar la higiene.	8.Comportarse indisciplinadamente en clase (Todo acto de indisciplina denunciado por los profesores se someterá a las disposiciones de la tabla de sanciones)
	9.Introducción en el establecimiento de materiales o elementos que causen riesgo o perturben la actividad escolar
	10.No respetar los símbolos y actos patrios
	11.Entrar en ausencia de personal a la Preceptoría, Gabinetes o cualquier oficina del colegio.
	12.Agredir de hecho o verbalmente a un compañero

Fuente de elaboración propia



Cuadro 4: adaptación Reglamento 1976-1977

<b>Obligaciones de los alumnos</b>	<b>Está prohibido a los alumnos</b>
a. Observar buena conducta y respetar a sus superiores dentro y fuera del colegio	a. entrar en las aulas distintas de las que a cada cual corresponde y permanecer en ellas durante los recreos
b. Asistir puntualmente a clase y conducirse en la misma con aplicación y compostura, ocupando el asiento que a cada uno le indique	b. Agruparse en galerías , patios, o puerta del Colegio mientras funcionen las clases
c. efectuar todos los trabajos correspondientes a los cursos	c. Traer al colegio elementos extraños a la enseñanza
d. cumplir estrictamente el reglamento	d. Ausentarse del Colegio durante las horas de clase
<p>e. concurrir a clase aseado y con la indumentaria que detalla</p> <p>varones: saco azul con al insignia correspondiente al Colegio; pantalón gris (excfepo vaqueros) camisa blanca y corbata celeste, zapatos o mocasines color marrón oscuro o negro</p> <p>Mujeres Guardapolvo blanco con al insignia correspondiente al Colegio, recto y prendido adelante, largo por debajo de las rodillas, medias y mocasines de color marrón oscuro o negro. Se permitirá el uso debajo del delantal de pantalón azul liso (excepto vaqueros)</p>	e. Interponer ante las autoridades verbalmente o por escrito quejas o reclamos colectivos o peticionar en nombre de otros alumnos. Las presentaciones sólo podrán hacerse en forma individual por los responsables de los alumnos
f. concurrir a los actos oficiales y comisiones para los que hayan sido citados	f. adoptar actitudes o expresiones contrarias al decoro o a las buenas costumbres
g. Obedecer las órdenes impartidas por autoridades del Colegio, profesores o preceptores, dirigidas a mantener el orden o evitar actos de indisciplina.	g. fumar en el establecimiento

	h.destruir bienes o materiales del colegio
	i.asumir la representación del colegio sin previa autorización de la rectoría
	j.gestionar en su favor la intervención de miembros del personal del colegio en asuntos extraños a las funciones a su cargo
	k.realizar colectas suscripciones o requerimientos de fondos de cualquier naturaleza La rectoría podrá autorizarlos cuando las circunstancias lo justifiquen
	l.realizar diligencias en horas de clase

Fuente de adaptación propia

Cuadro 5: adaptación Reglamento 1979-7980

<b>Faltas leves</b>	<b>Faltas graves</b>	<b>Faltas gravísimas</b>
Presentarse faltos de aseo o pulcritud en la indumentaria despeinados o los varones con cabello largo	No usar el uniforme	Falta de respeto a los símbolos nacionales y no observar la debida corrección en los actos a los cuales deba concurrir
No observar modales adecuados	Estar ausente en clase, figurando en el Parte de Asistencia	Agredir de hecho, de palabra o con gestos ofensivos a autoridades, profesores o demás miembros del personal del establecimiento

Llegar tarde al aula	Estar presente en clase, figurando ausente en el Parte de Asistencia	Adulterar boletines, notificaciones o cualquier otro documento que haga a su actividad escolar
Retirarse del aula sin causa justificada en ausencia del profesor o del preceptor	Traer al Establecimiento elementos extraños a la actividad del mismo	Traer al establecimiento elementos extraños a la actividad del mismo, que causen riesgos
Entrar en aulas distintas a las que pertenecen o permanecer en la propia durante los recreos	Interponer ante las autoridades verbalmente o por escrito quejas o reclamos colectivos o peticionar en nombre de otros alumnos	Incurrir en actos que pongan en peligro la seguridad general
Fumar en el acceso o interior del establecimiento	gestionar en su favor la intervención de miembros del personal del colegio en asuntos extraños a las funciones a su cargo	Ausentarse de clase o no concurrir, sin la debida justificación, en forma colectiva
Tomar la palabra sin la autorización del profesor o del responsable del curso	adoptar actitudes o expresiones contrarias al decoro o a las buenas costumbres	Destruir libros, pupitres o cualquier otro bien del Establecimiento
Agruparse o permanecer en las galerías, patios, vestíbulos o puertas de Establecimiento durante el desarrollo de las actividades escolares	Escribir o deteriorar paredes, pupitres, mapas, o cualquier otro bien del Establecimiento.	Cuestionar las decisiones de las autoridades o de los profesores en el ejercicio de las cátedras
	Retirarse de clase sin autorización del profesor o del preceptor cuando el curso esté a cargo de éste	Sustituir o permitir ser sustituido en el momento del examen
	realizar colectas suscripciones o requerimientos de fondos de cualquier	Asumir la representación del establecimiento son la correspondiente autorización

	Agredir de hecho o verbalmente a un compañero	
	No restituir a término los boletines de calificaciones y/o asistencia y sanciones	

Detalle de Planilla de Evaluación de preceptores, 1970 (Resoluciones Generales)

FORMA DE CONCEPTO

DEPARTAMENTO: \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
COMO SE MANIFIESTA EN SU TRATO CON LOS ALUMNOS	Indiferencia. Gran dificultad en sus relaciones con los alumnos.							Ingratitud aprobacionista. Establece buenas relaciones.							Presenta una instrucción muy satisfactoria por su trato.					
CONDICIONES FORMATIVAS	No utiliza procedimientos que tiendan a la formación del alumno.							Se preocupa por encontrar métodos que conduzcan a los objetivos fijados.							Utiliza métodos que permitan una correcta formación del alumno.					
COMO ASUME SU RESPONSABILIDAD EN LAS ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN.	Poco caudillo. Inclinado a eludir. Poca colaboración.							Caudillo. Acepta la responsabilidad asignada. Colaborador.							Cumple con sus obligaciones más allá del nivel exigido. Aporta iniciativas.					
EFICIENTE EN LA DIFUSIÓN Y MANTENIMIENTO DEL ORDEN	Poca comprensión de los jóvenes. No promueve al orden. Autoritarismo.							Los alumnos lo respetan. Demuestra comprensión de los problemas. Acción de presencia.							Prestigioso. Altamente respetado. Pleno sentido de su misión. Auto-disciplinado.					
ASISTENCIA	Z							Ptos.												
de 0 a 100 (Faltas)	0,96 - 100							20												
	0,85 - 0,90							15												
Y	0,69 - 0,75							10												
	0,74 - 0,50							5												
ACTUALIDAD	POCO SATISFACTORIO							NORMAL							SUPERIOR					
conceptual	OBSERVACIONES																			
- Deficiente																				
- Poco satisfactorio																				
- Buena																				
- Muy Buena																				
- Sobresaliente																				
PUNTAJE TOTAL:																				
CONCEPTO:																				
Firma: _____																				

## Capítulo 6

### Las memorias y las marcas de memorialización. El Colegio y sus legados

*El ser humano está obligado a narrar. Cada uno de nosotros somos seres enredados de historias. Vive en la tensión entre “lo que hace” y “lo que le sucede”. Solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional.*

*Solamente podemos encontrarle un sentido a la vida al narrarla. Para dar un sentido a mi identidad necesito de una narración. De una articulación narrativa de mi vida. No puede haber narrativa sin memoria, sin despliegue en el tiempo, sin establecer enlaces con los antepasados, con los contemporáneos y los sucesores (Melich, 2006)<sup>334</sup>.*

*Lo que la fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez. La fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente. En ella el acontecimiento no se sobrepasa jamás para acceder a otra cosa: la Fotografía remite al Particular absoluto, la Contingencia soberana. A lo real en su expresión infatigable (Barthes, 1980)<sup>335</sup>.*

#### 1. Introducción

Uno de los aspectos que sostuvimos en la Introducción ha sido que el punto de partida de esta tesis se basa en que el Terrorismo de Estado afectó la vida de los/las egresados que cursaron sus estudios secundarios en la década del “sesenta-setenta” y que se encontraban en el Colegio en el momento que comienza el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa peronista de los grupos ligados a la izquierda en la UNLP. Esta experiencia ha sido una marca crucial en el devenir de sus relatos.

Un hombre que cursó entre 1969 y 1973, militante de la UES, recordó su primer contacto con la militancia estudiantil en una asamblea que se había realizado en el Colegio en 1972, días después de la “Masacre de Trelew”.

---

<sup>334</sup> Melich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Ed Miño y Dávila.

<sup>335</sup> Barthes, Roland,(1980). *La cámara lúcida*, Buenos Aires, Paidós.

[Cuando terminé de hablar en la asamblea] vinieron mis amigos y me abrazaron por lo que había dicho. Entre mis amigos que me abrazaron estaban Ricardo Poce, Marcelo Bettini, Eduardo Navajas Jáuregui, Fernando Cordero, todos militantes. Todos los que te nombré, están desaparecidos<sup>336</sup>.

Como señala Florencia Levín, “el terrorismo de Estado ha producido un hiato en el decurso de la historia que obstaculiza el desprendimiento entre pasado y presente, y determina de un modo peculiar y específico las relaciones entre la historia y la memoria” (2016: 150). A raíz de estas consideraciones, en los bordes de esta cesura que deja la figura del desaparecido, este capítulo intenta abordar el tema de los legados, las memorias y las marcas de memorialización que permiten apoyar la idea de que el Colegio, además de un centro de enseñanza y aprendizaje, es un lugar para recordar, un espacio de memoria.

Este capítulo recorre los siguientes interrogantes: ¿qué sentidos y valores le otorgaron a la experiencia escolar durante el tercer peronismo los adultos de hoy? y ¿qué legados han podido reelaborar en el presente?

En primer lugar, procuramos rastrear la fuerza de esos legados en las relaciones de amistad y en segundo término, buscamos comprender las formas de materializar el recuerdo de esos vínculos amorosos a través de gestos de recordación y marcas de memoria en el presente.

Si la antología es una selección de textos, este capítulo es una selección de voces, de testimonios, de sensibilidades. En ese sentido otorgamos un lugar principal a esas narraciones que abren la posibilidad, como señala Melich en el epígrafe que introduce este capítulo, de hacer visible la experiencia de los protagonistas y darle sentido a sus vidas al narrarlas.

En un texto fundante sobre el abordaje de los pasados traumáticos, Héctor Schmucler decía que “nada pone tanto en juego el sentido mismo del pensar como la necesidad de saber de qué forma lo impensable se hizo posible” (1996: 140) y agregaba que los sucesos del Golpe de Estado (como los de la Shoá) son narrables; en cambio, los acontecimientos de los desaparecidos carecen de palabra. “El riesgo de hablar es manifiesto: si aquello a lo que se alude es inabarcable, toda palabra será defectuosa y estará marcada por la desesperación” (1996: 141). La historia oral hace posible que, aún defectuosas o frustradas, emerjan, a través de las palabras, las memorias de los y las amigos/as de siempre.

---

<sup>336</sup> Ricardo Poce: detenido desaparecido 9/12/1978; Eduardo Navajas Jáuregui: detenido desaparecido el 12/07/1976; Fernando Cordero: detenido desaparecido el 5 de febrero de 1977; Marcelo Bettini: detenido desaparecido 9/11/1976.

## 2. Los legados leídos a la luz de la amistad y sus sentidos



A nuestro querido Colegio que nos dio discernimiento, complicidad en la amistad y un sentimiento de pertenencia eterna... Gracias.

Bachis '74

4º aniversario, 12 de diciembre 2014

Las palabras que la Promoción 1974 dejó grabadas en la placa conmemorativa del aniversario N° 40, en el año 2014, sintetizan los tres legados más importantes que pudimos recuperar de los testimonios de la mayoría de los/las egresados/as que entrevistamos para este trabajo.

Frente a la pregunta: *¿Qué legados crees que te dejó el Colegio Nacional en la formación de tu propia subjetividad?*, la mayoría de las respuestas estuvo principalmente ligada a dos cuestiones relacionadas entre sí: en primer lugar, coincidieron en las posibilidades de acceso a un universo cultural y simbólico mayúsculo y, segundo, acordaron en el reconocimiento de las marcas que les dejaron algunos “profesores memorables” en las posibilidades de acceso a ese vasto conocimiento científico, literario y artístico que, incluso, en algunos exestudiantes, llegaron a forjar el destino de sus elecciones profesionales. Quedará para futuros trabajos avanzar en el análisis de estos aspectos ya que hubo un legado más que señalaron: la amistad; los lazos afectivos que se tejieron allí y que perduran hasta el presente, incluso con aquellos y aquellas que fueron secuestrados y asesinados por las fuerzas represivas de la Triple A y el Estado Terrorista.

Esos vínculos amorosos son comprendidos a la luz de la época que les tocó vivir, marcada por la politización, la radicalización y las expectativas de transformación de la sociedad, pero, también, signada por la violencia política desatada durante el transcurso de los años que transitaron por las aulas y los pasillos del Colegio Nacional, así como el hiato que provocó el Terrorismo de Estado.

Esta condición es un legado profundo, perdurable y persistente en la vivencia de los exestudiantes como parte de una comunidad emocional específica (Rosenwein, 2006). Como señaló una mujer que ingresó en 1973:

Mis amigos son mis amigos del Colegio Nacional (...) Además fueron años muy raudos. Vivimos muchas cosas juntos. Muy cambiantes (...) El Colegio significa eso para mí, haber conocido gente que hoy ya no está<sup>337</sup>.

## 2.1. La amistad y la escuela

Como escribe A. Escolano (2018), una historia de la escuela que pretenda ser reconstruida desde la experiencia de los sujetos que la transitaron y la habitaron no puede ignorar la dimensión emocional de la formación humana, la de los afectos y los vínculos amorosos que en ella se gestaron.

Amorosos en el sentido amplio del término, en tanto *philia*, tal como la concebían los griegos, desde Aristóteles en adelante, entendida como todos los actos de amor que incluyen, entre ellos, la amistad.

Como se la concibe desde la Antigüedad, la amistad implica “un otro uno mismo (heteros autos), un ser exterior a sí con el que se tiene las relaciones que uno tiene consigo cuando es feliz”. Según el filósofo, el amigo es otro sí mismo. El amigo existe, y esto adviene con el convivir y en el tener en común acciones y pensamientos. La amistad es una comunidad; es la instancia de este consentimiento de la existencia del amigo en el sentimiento de la existencia propia. Como sostiene G. Agamben (2005), la amistad contiene un sentido político, porque contiene en sí la idea de formar parte de lo mismo.

Como recordó un hombre sobre su vínculo con su amigo, detenido desaparecido<sup>338</sup>:

Yo tenía un amigo, justo viste que, además, en la adolescencia es donde no sólo se forman vínculos, sino que hay vínculos muy potentes desde el punto de vista de la amistad. ¡Qué sé yo! Casi, no sé, amorosos, viste (...) ¿Sabés qué? Hay una sensación que es irrepetible. Ojalá la sintiera ahora por algo o por alguien. Hay una cosa muy tremenda, por lo menos para mí. Yo he tenido, podría decir, una vida bastante interesante. Pero yo siento que lo más importante de mi vida sucedió en esos años, entre el '73 y el '76, en el Colegio. Yo, por ejemplo, de Alfredo, no hay un día que no piense en él. Es en el que más pienso. Y no es que sea una exageración. No hay un día en el que yo no piense en Alfredo Reboredo, por ejemplo, Alfredo, es el que más me ha marcado. [Éramos amigos desde la infancia] Y además, estábamos unidos (...) Yo era el peor alumno del grado y Alfredo, el mejor. Y las maestras – maravillosas- se encargaban de hacérselo saber. (...) Pero además les indignaba que fuéramos amigos. Yo admiraba esa caligrafía, que no se podía creer...Tenía la letra perfecta,

<sup>337</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, julio 2014.

<sup>338</sup> Adaptación de entrevista colectiva realizada por la autora en La Plata, 23 de mayo de 2018.



sacaba todos 10 y sabía inglés ¡Y yo era un ladrillo! El otro, el guardapolvo almidonado el viernes. Yo, era lunes, una y cinco y lo tenía todo roto, sin botones ¡Qué se yo! Era el tipo que estábamos en las antípodas, pero nos amábamos.

Escapa a este trabajo detenerse en las páginas que recorrieron de manera teórica el concepto de la amistad en el campo filosófico, social e historiográfico pero sí nos interesa rescatar algunos de sus aportes más potentes, que sirven para iluminar el sentido que los adultos de hoy le adjudican al Colegio Nacional, en los años de pasaje de la niñez a su adolescencia. Un tránsito que se desplegó en los bordes de una sociedad signada por la violencia pero que, en sus intersticios, supieron construir amistades, enamorarse, politizarse, gestarse y proyectarse en futuros deseables. Como plantea S. Carli (2002) en ese tránsito se constituye el aparato psíquico y la relación con el otro desempeña un papel estructurante en esa constitución, en la medida en que toda tópica psíquica es, desde el principio, intersubjetiva.

A propósito de las memorias escolares y el boom del “giro afectivo”, Escolano sostiene que de la escuela emergen memorias con anclajes afectivos que transforman la vida en fuente esencial de nuestra propia identidad narrativa. En ella afloran las emociones que se asocian a la experiencia escolar; pues ésta supone diversas formas de sociabilidad, que incluyen, también, el mundo de las emociones. Para el autor, las vivencias emocionales contribuyen a conformar la subjetividad humana, lo que se manifiesta cuando surgen en la narrativa de las biografías cualquier estímulo que activa la memoria. Ello es así porque, según se ha escrito, la cultura de la escuela es un conjunto holístico de cogniciones y emociones en interacción permanente (Escolano, 2018).

En la voz de una mujer puede comprenderse el sentido que el autor le adjudica a la experiencia escolar, atravesada por la amistad y el amor. A su vez, también denota la importancia que le da a las fotografías como momentos de registro y captura de esos vínculos.

A propósito de las fotografías y la importancia que tuvieron en su viaje hacia el exilio, L. Catela afirma que la fotografía sirve como instrumento recordatorio de un “afín” ausente que se recrea, simboliza y recupera; permite establecer nexos entre la vida y la muerte, lo explicable y lo inexplicable. “Frente a las fotos de seres queridos muertos, las personas “conversan” en voz alta o en silencio (...) los saluda, (...) los acarician” (2009: 340). En el mismo sentido, Capasso y Jean Jean, encuentran en las fotografías la posibilidad de mostrar la existencia del ser individual, una biografía.



339



340

Hicimos dos viajes. En las vacaciones de invierno nos fuimos a los Hoteles de Embalse de Río Tercero, que lo organizamos todo nosotros. Y después organizamos un viaje, a Sauce Grande, que es pegadito a Monte Hermoso, que no había nada, era un médano, que nos fuimos a dedo y hay un montón de fotos circulando (...) Acá están P. y Graciela. [Las fotos las sacaba] ¡Yo! Y si yo no estoy, pero era mi cámara (...) Las fotos las guardé toda la vida. Cuando Ricardo cayó, me fui con las fotos. Sí, viajaron conmigo a Francia. Las tuve siempre. Tengo más (...) Por ejemplo, cada vez que hablamos con P. de Graciela, lloramos y decimos “qué cosa que Graciela no esté con nosotras”<sup>341</sup> Y por ahí, a los varones, estos amigos, con Ricardo y con otros, les pasa lo mismo. Porque, además, Ricardo también fue a la Anexa. Entonces, estos amigos fueron compañeros del jardín de infantes, hasta el Nacional, hasta la militancia, entonces, este grupo de varones, muchos de ellos, compartieron toda la vida. Bueno, toda la vida, hasta los 20 años. Como que a Ricardo lo conocen mucho más que yo. Fueron amigos o compañeros desde el jardín de infantes de la Anexa, la primaria en la Anexa, el Nacional y, muchos de ellos, la militancia.<sup>342</sup>



343

<sup>339</sup> Fotografía. Gentileza Carmen Segarra.

<sup>340</sup> Fotografía. Gentileza Carmen Segarra. El que ríe en la foto es Ricardo Poce.

<sup>341</sup> Graciela Pernas de Poce, detenida desaparecida el 19 de octubre de 1976.

<sup>342</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en Mar del Plata, 29/06/2018.

<sup>343</sup> Fotografía. Gentileza Carmen Segarra.



344

En la voz de otra mujer:

[El Colegio] es el mejor lugar, porque todo lo que viví ahí, cosas que después terminaron muy dolorosas, porque perdí gente muy querida, fueron una marca y definieron lo que soy, no sólo a mí. No puedo evitar emocionarme, sino a otra gente. Creo que nos hicimos todos, los unos a los otros. El momento histórico en la institución, que era muy fuerte, una institución que te genera una pertenencia enorme. En ese momento no sos consciente de eso, pero después, a la distancia, te das cuenta que haber ido al Colegio Nacional te genera tener algo en común hasta con las personas con las que vos tenés mayores diferencias<sup>345</sup>.

En la voz de otra mujer:

¡Todo pasó muy rápido! Porque, digo, un año jugabas a... qué sé yo... Yo siempre me acuerdo, un verano jugábamos al carnaval, en la puerta del Liceo, que vivía un amigo nuestro, (...) jugábamos al carnaval en la casa de ellos, nos tirábamos baldazos y, al año siguiente, estaba un amigo nuestro,

<sup>344</sup> Gentileza Carmen Segarra. Dibujo en cerámica realizado por Graciela Pernas.

<sup>345</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 2 de febrero de 2019.

Patulo Rave<sup>346</sup>, que lo matan en diciembre del otro año. Digo, ese verano jugábamos al carnaval con baldazos de agua y al año siguiente a Patulo lo matan. Fue todo muy rápido. Éramos entre adolescentes y revolucionarios, todo junto<sup>347</sup>.

“Éramos entre adolescentes y revolucionarios, todo junto”. Si bien la clave generacional para comprender de qué modo una época marca la vida de las personas puede derivar en una generalización demasiado abstracta, y que pierde de vista las particularidades y las divergencias (Manzano, 2017; Luciani, 2020), en este caso, autoriza a aproximarse al modo en que los hombres y mujeres entrevistados para este trabajo se percibieron ellos mismos como parte de una época y de una institución.

El hecho de haber compartido experiencias límite, atravesadas por el dolor de las ausencias, el exilio y la muerte, los/las egresados/as que testimoniaron encuentran, en éstas, un núcleo de sentido, identidad y pertenencia.

Según E. Remedi (2008) este campo constitutivo de identidad grupal se consolida mediante pactos, contratos y consensos inconscientes, articulado en una “memoria histórica grupal”. Como dice el autor, la dependencia al grupo se experimenta a través de identificaciones imaginarias y simbólicas, que mantienen armada la cadena institucional y la trama de la pertenencia. Esta pertenencia, expresa Remedi, se vive en los sujetos institucionales en un aquí y ahora que se sostiene en la cadena imaginaria de la historia institucional. Al revisar el destino personal en un ámbito colectivo, las subjetividades institucionales se procesan históricamente en el lugar de inscripción, que permite al sujeto diferenciarse e incluirse en la diferencia.

Con relación a lo que para algunos y algunas exestudiantes implicaba una marca de identidad diferencial, estaba la posibilidad que brindaba el Colegio de acercarse a la militancia política. Como se observará en el apartado siguiente, este ha sido otro de los legados valorados en los testimonios.

## 2.2. La amistad y la militancia

Un contexto local, regional e internacional de gran densidad política, atravesado por la apertura democrática luego de 18 años de proscripción del peronismo, la revolución cubana, el

---

<sup>346</sup> Ricardo “Patulo” Rave era militante de la UES, había pasado por el Colegio Virgen del Pilar y la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 (ENET 1). Tenía 18 años cuando un grupo del ejército y algunos miembros de la CNU entraron a su casa, se lo llevaron y lo asesinaron el 25 de diciembre de 1975. Según Roberto Baschetti, al mediodía su cadáver desnudo y atado con alambre de púa es encontrado en los alrededores de La Plata, totalmente golpeado, ametrallado y ferozmente mutilado, colgado en un puente de Camino Arana (90 y 31) Recuperado de: <https://robertobaschetti.com/biografia/r/38.html>. En agosto de 2017, en el marco de la causa CNU, declararon sus familiares.

<sup>347</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 21 de mayo de 2018.

“mayo francés” y las luchas por la descolonización del tercer mundo, sólo por mencionar algunos de los fenómenos históricos ampliamente estudiados y que excede los márgenes de este estudio detallar, resultaba propicio para que jóvenes y adolescentes se sintieran atraídos por diversas formas de participación política (armada y no armada)<sup>348</sup>. Tal como señala Carli, en los años sesenta y setenta el movimiento estudiantil se asoció a los ideales del cambio revolucionario, la participación política y el debate ideológico: “Las identidades políticas de los estudiantes y sus adscripciones a organizaciones de diverso tipo quedaron en primer plano, mientras que otras dimensiones de la experiencia universitaria permanecieron ocultas y muchas veces fueron recuperadas por la literatura o el cine” (2012: 55-56).

Para el caso que estudiamos, a grandes rasgos, lo que pudimos advertir a través de las entrevistas realizadas es que, aquellos estudiantes, sean hombres o mujeres, que se acercaron a la participación política en una coyuntura signada por la radicalización y la movilización social estuvo relacionada con tres cuestiones: 1) la ruptura del orden generacional, puntualmente con las familias de origen (principalmente de clases medias), de tradiciones liberales y fundamentalmente antiperonistas; 2) el contexto político, no solo nacional sino, también, regional e internacional y 3) la incidencia del grupo de pares, donde los vínculos amistosos y amorosos jugaron un rol fundamental en el ingreso o el acercamiento a la militancia.

Fuera del ámbito de la familia, las relaciones de amistad constituyen una forma especial, tanto desde el punto de vista personal como desde el cultural. Proporciona un sentimiento fundamental de identidad y de pertenencia a un grupo. La amistad, como clave de lectura, sirve para comprender, por un lado, el funcionamiento de las relaciones interpersonales y, por otro, la marcha de la vida social y las organizaciones (Requena Santos, 1994).

Como sostiene el autor, la amistad puede ser una relación personal, pero no es solo eso, ya que sus alcances se rastrean y cohesionan en un sinnúmero de organizaciones colectivas de carácter formal y/o institucional. Precisamente porque no es solo personal, la amistad contiene un sentido político. El amigo es un ser situado. “La amistad [es] al mismo tiempo personal y política porque las bases de su intimidad no se sustentan solo en la satisfacción de un sentimiento íntimo, sino en la consciencia de que la suerte de lo público pasa a través de las decisiones de ese grupo de amigos y de sus relaciones personales” (2012: 8).

---

<sup>348</sup> Un análisis fecundo sobre las representaciones de la juventud como estudiante universitario puede leerse en el capítulo donde S. Carli realiza una reseña exhaustiva, denominado Los estudiantes universitarios. Entre el pasado y el presente en *El estudiante universitario, hacia una historia del presente de la educación pública*, Bs As, Siglo XXI.

En la voz de un hombre, la amistad, la militancia y la muerte se entrecruzan:

Yo me acerqué a la militancia por mis amigos. Porque me decían “vamos a la tarde a leer esto (...)” Nos encontrábamos en lugares comunes, en marchas por ejemplo, y así con mucha gente. Yo empecé a militar en el peronismo, en tercer año. En la FEP, Frente Estudiantil Peronista. Antes que se unificara en la UES. ¿Qué era empezar a militar? Reunirse después de hora, incluso en el Colegio. Ir a la tarde cuando no había nadie. O ir a un aula donde no hubiera nadie. Juntarse a leer. J. W Cook. Íbamos a un Hospital, creo que al San Juan de Dios. Hacíamos tareas comunitarias con fines militantes. El peronismo atravesó mi vida. Tengo amigos que murieron por peronistas<sup>349</sup>.

En la voz de una mujer, la amistad y la política estudiantil se entrecruza con el sentido de pertenencia y la vida familiar

Sentir que pertenecías al Colegio Nacional se relacionaba también con lo político. Mis compañeros o mis amigos, que yo estaba en cuarto y ellos en quinto, eran militantes (...) iban a mi casa y discutían con mi viejo de política. Eran tipos formados, que sabían. A mi papá le encantaba que fueran a casa a hablar de política. Todo eso te hacía sentir...sentías que eras diferente a otros. Sin ninguna duda<sup>350</sup>.

El extenso relato que sigue de una mujer da cuenta de múltiples cruces: la amistad, el amor, los mandatos culturales, la militancia. Y la ausencia pero también la esperanza..

Llegué al Colegio [en 1972] y todo ya estaba politizado, había asambleas, tomas. Llego en ese contexto y me sentí cómoda en ese contexto, totalmente. Me gustaba llegar al Colegio y ver las asambleas, quedarme en las Asambleas. Había un paro de no docentes y yo me quedaba. No sé...estaba como indagando. Todos te querían convencer que milites con ellos, los del PCR, los troskos. Yo me lo pasaba dando vueltas... Tengo la sensación de que iba al Colegio y después me apasionaba ver eso...A fines de 1973 empiezo a militar en la UES; empecé a hacer apoyo escolar, a militar en la parte social de la UES; el peronismo me pareció muy fuerte, y yo creí que tenía que estar ahí. ¡Y eso que tenía más amigos en el PCR! (...). Pero el peronismo me atravesó [y] mi familia era re gorila. Después los peronizamos. Fue todo muy rápido, muy apasionante (...) estaba muy fuerte esto de que tenías que ser buena militante, buena guerrillera y además había una carga muy fuerte en esto de tener hijos y construir el hombre nuevo con nuestros propios hijos. Yo fui mamá a los 17 años. Y era una cuestión muy importante. Era una decisión. Creo que en otro contexto, familias de clase media no hubiéramos decidido tener hijos más chicos. Estaba primero el mandato de estudiar, recibirse, ser buen profesional. Nosotros rompimos con todos esos mandatos.

---

<sup>349</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, mayo 2014.

<sup>350</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 6 de diciembre de 2017.

Había que criar hijos para la “patria socialista”. Pero además había un mandato fuerte cultural que nos proyectábamos en la maternidad. Me pregunto: ¿dónde empezaba una cosa y dónde terminaba la otra? Frente a una coyuntura terrible, frente a una dictadura terrible, casi todas las compañeras estábamos embarazadas. Yo tenía primas que estaban embarazadas a los 16. [Unas mellizas de la UES] también. Todas éramos muy chicas frente a esta decisión de tener hijos. Eran decisiones colectivas de la organización, pero pensándola ahora, no lo puedo terminar de discernir. Más en la ciudad de La Plata y yendo al Nacional. Vos ibas a un Colegio que te preparaba y formateaba para ser universitario. Nosotros rompimos con eso en todo sentido. Hasta en la decisión de tener hijos, que era una decisión de amor, por supuesto, pero también era una decisión política.

Yo había decidido ser una militante revolucionaria. Una combatiente. Todo estaba atravesado por la Revolución Cubana, por el peronismo, por las organizaciones armadas. Yo siento que el Colegio Nacional me dio esa oportunidad, de ser esa mujer (...) Cuando yo empecé a salir con Joaquín, Joaquín ya no estaba en el Colegio. Joaquín termina. Yo estaba con gente más grande. (...) [Para el ingreso a la militancia] A mí me impulsaba el contexto. Me parecía que había que estar ahí. Yo sentía que era parte de la revolución y que la revolución se podía hacer y que teníamos que dar la vida por la revolución. Y bueno, en el medio te enamorás ¡Yo estaba re enamorada de Joaquín! Joaquín y yo estábamos re enamorados. No sé qué hubiera pasado. Porque no estuvimos tantos años juntos; estuvimos juntos 4 años”<sup>351</sup>

### 2.3. La amistad en las redes de sociabilidad cultural y deportiva

La sociabilidad refiere a una categoría de análisis que se relaciona con instituciones específicas, concretas. Cuanto más profusas las relaciones interpersonales, más grupos se ponen en juego, explica Maurice Agulhon (1977/2005). Por otra parte, remite a la posibilidad de pensar a los individuos más allá de su grupo natural único sino en el cruce de círculos sociales diversos; es decir, que pueden elegir una personalidad y una independencia.

Para pensar la amistad en el tejido de redes de sociabilidad para el caso que estudiamos, un colegio que es secundario pero con una tradición institucional ligada a la UNLP, la idea que proyecta S. Carli (2010) sobre la noción de experiencia universitaria nos sirve para comprender la producción de identidades y los procesos de identificación, los vínculos entre la cultura institucional, académica y estudiantil y los tránsitos y fronteras de la Universidad con otras esferas de la vida social, política y cultural. Así, los grupos de lectura, las marchas, el trabajo barrial, la militancia, no fueron los únicos sentidos que el paso por el Colegio legó en sus egresados y egresadas. Como expresó un hombre en una entrevista colectiva donde la mayoría resaltaba la

---

<sup>351</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 22 de mayo de 2018.

participación política: “Hubo muchos colegios Nacional”. Para esta persona como para otras entrevistadas y entrevistados, la amistad se tejía también a través de otras redes de sociabilidad como podía ser el deporte, la música y el teatro.

Los relatos que elaboraron los hombres y las mujeres, exestudiantes del Colegio, permiten comprender esa combinación compleja que cruza, como señala la autora, los vínculos entre la cultura institucional, académica y estudiantil y los tránsitos y fronteras de la institución universitaria, en este caso, el Colegio Nacional, con otras esferas de la vida social, política y cultural.

Me parece que es conveniente acá destacar que hubo distintos Colegio Nacional y hubo distintos segmentos en estas circunstancias (...) El Colegio fue un lugar de apertura a experiencias múltiples, el teatro, el gabinete de medios audiovisuales, los amigos que hacíamos, o sea, que no era un Colegio al que ibas a estudiar solamente, era un colegio al que ibas a involucrarte en un montón de cosas. Había divisiones que eran más politizadas (...) Por ahí los que estábamos más vinculados con el deporte te vinculabas con otros chicos de otras divisiones que estaban en el mismo deporte, o de otros colegios que estaban en el mismo deporte, y se hacía como un subgrupo que tenía que ver con la actividad deportiva.<sup>352</sup>

El peso de la cultura física ha sido determinante en la historia del Colegio (Kopelovich, 2021; Pratto, 2017) pero otros espacios de sociabilidad podrían iniciar a los jóvenes en actividades culturales que se cruzaran con la política. El teatro era uno de ellos. En la voz de una mujer, cuando era todavía una pequeña adolescente, que cursaba su primer año de estudios, no sabía que, en el futuro, la experiencia del Teatro sería fundamental en su vida, ya que se convertiría en actriz:

---

<sup>352</sup> Adaptación de entrevista colectiva realizada por la autora, en La Plata, 3 de junio de 2018.





Yo entré al Nacional porque había teatro, por el único motivo que entré al Colegio Nacional. [Una amiga] me dice: “estamos haciendo *Locos de verano*, tenés que venir a vernos” [y] Fui... Esa puesta que era maravillosa y uno de los actores entraba en bicicleta, en el tercer acto, por el fondo del público, aparecía en la bicicleta (...). No me había preparado para ir al Colegio, conseguí a alguien que me preparara [para rendir el examen de ingreso], así, en un mes, dos meses, qué sé yo, y dije “yo entro porque tengo que ir al teatro”. Entonces, me preparo así rápidamente, en dos meses, doy el examen de ingreso, apruebo y luego “voy al teatro” (...). Si lo político atravesaba muchas generaciones, el teatro estaba atravesado por lo político y por promociones que, inclusive, ya habían dejado el Colegio. Yo a los Bonafini<sup>353</sup> los conocí en esa circunstancia, ya eran exalumnos del colegio (...).

Estrenamos el 30 de septiembre del '72, se aproximaba el 8 de octubre, el aniversario del secuestro y asesinato del “Che”. Entonces, yo no me olvido más de la situación: las aulas, los fines de semana, se transformaban en los camarines y en los vestuarios, entonces, yo me acuerdo una situación (para mí lo político era absolutamente novedoso); una situación de discusión entre los más grandes, si el 8 de octubre se iba a pedir un minuto de silencio por el “Che” o no, por los más grandes, por los compañeros más grandes, por fuera de los profesores, obviamente. Y se resuelve que sí. Y nosotras [más chicas] decíamos a todo que sí (...) Había muy poquitos que no eran politizados. Se resuelve que van a pedir un minuto de silencio después de que termine la

---

<sup>353</sup> Se refiere a los hijos de Hebe de Bonafini, fundadora de la asociación Madres de Plaza de Mayo. El 8 de febrero de 1977, su hijo mayor Jorge Omar fue secuestrado y desaparecido, en La Plata y, el 6 de diciembre, ocurrió lo mismo con su otro hijo varón, Raúl Alfredo, en Berazategui. El 25 de mayo de 1978 desaparecería también su nuera, María Elena Bugnone Cepeda, esposa de Jorge. Hebe falleció el 20 de noviembre de 2022.

función del 8 de octubre, y a las funciones iba mucha gente (...) y el salón de actos estaba a pleno. Termina, aplaude, no sé qué y qué sé yo, era muy formal, un teatro muy formal y (...) una chica que era de la promoción '73 (...) bellísima, andaba siempre con un poncho rojo, termina la función (...), para los aplausos del público y dice que el elenco del Teatro del Colegio Nacional quiere pedir un minuto de silencio en homenaje por el 5° aniversario del asesinato de Ernesto "Che" Guevara (...) Yo me acuerdo que el entusiasmo en ese escenario vibraba. Se cierra el telón ¡y Negri!<sup>354</sup> [el director del Teatro], una cosa incólume (...), "¡ Ahhh! ¡Los voy a matar, los voy a matar!" (...) Pero ese bautismo de lo teatral y lo político para mí fue una cosa, pensé: "bueno, acá se abre algo, se abre un mundo", muy fuerte<sup>355</sup>.

Existen, sin duda, experiencias que atravesaron diversas generaciones y que no resultan exclusivas de los jóvenes que cursaron entre 1973 y 1976, pero la gran cantidad de estudiantes que habían sido deportistas mientras cursaban en el Colegio y que, más tarde, fueron asesinados en la última dictadura cívico militar o que el teatro del Colegio estuviera cerrado durante dos años a causa de una expresión política en una de sus obras, les otorga a estas experiencias una singularidad que las distingue de otras generaciones.

Si pensamos en términos de legados, el primero que podemos reconocer es la institución como una cuna donde se abrazaron y sedimentaron lazos afectivos estrechos y perdurables hasta la actualidad. El segundo, significó el acceso a un universo cultural y simbólico que, para muchos y muchas de los/las entrevistados/as, les abrió las puertas al mundo, no sólo del conocimiento y las profesiones sino también a la militancia política. Y, el tercero, vinculado al terrorismo de estado, que dejó trucas amistades y amores forjados en la época que estudiamos. En este período los hombres y mujeres entablaron lazos de amor, amistad, compañerismo, cobijados en una memoria individual y grupal que forma parte de la identidad institucional.

La evocación de las vivencias escolares a través de emociones es posible, según Agustín Escolano (2018), por el peso que la escuela ejerce sobre la infancia y, en este caso, sobre la adolescencia. En otras palabras, el autor sostiene que todos los elementos que definen el régimen escolar comportan una semántica que ejerce sobre toda la infancia una educación sentimental bien definida y de influencia duradera, que, con el pasar del tiempo, reaparece en los recuerdos de los adultos.

---

<sup>354</sup> Este hecho marcó el cierre del Teatro del Colegio durante dos años.

<sup>355</sup> Adaptación de entrevista colectiva realizada por la autora, en La Plata, 3 de junio de 2018.

### 3. Memorias y marcas de memorialización

El Colegio desborda en términos de una memoria polifónica que se ocupa de legar a las generaciones siguientes las huellas de un pasado traumático, que liga la Universidad Nacional de La Plata a la historia reciente de nuestro país y nuestra región. Un territorio que, en las décadas del sesenta y el setenta, contaba todavía con una fuerte presencia de trabajadores radicados en las entonces pujantes zonas fabriles de Berisso y Ensenada, a los que se unían miles de estudiantes provenientes de distintas provincias pero también de países limítrofes que asistían a la Universidad Nacional de La Plata.

La fuerza que este polo obrero estudiantil tenía en la provincia de Buenos Aires, contribuyó a que esta región fuese una de las más golpeadas por el terrorismo de Estado (Jean Jean, 2018; da Silva Catela, 2009). Como expresan M. Jean Jean y L. Catela, para la CONADEP los desaparecidos en la región son 900, pero la cifra que manejan las organizaciones de Derechos Humanos es mucho mayor, y estiman que la cifra llega a 2000 desaparecidos, de los cuales aproximadamente 800 serían estudiantes y 900 obreros.

En este sentido, y como hemos demostrado a lo largo de esta tesis, vale mencionar que el período de violencia y represión –secuestros, asesinatos y desapariciones- comenzó en los años previos al Golpe de 1976 con el accionar de organizaciones paramilitares como la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) y la Concentración Nacional Universitaria (CNU), entre otras (Jean Jean, 2018; Carnaghi, 2016. Abbattista y Carnaghi, 2014).

#### 3.1. Breve comentario sobre la memoria y los lugares memoria. Nombrar, marcar y hacer presente

Que la memoria y la historia no son la misma cosa hoy en día es, dicho de manera coloquial, una verdad de Perogrullo, por lo cual, consideramos no hace falta detenerse en el análisis de esta dupla conceptual inescindible, debido a la cantidad de investigaciones y debates que han consolidado un fragmento fundamental dentro del campo de estudio ligado al pasado en el transcurso de las últimas décadas.

Para esta tesis, en tanto propone pensar las memorias del grupo situadas, entretrejidas en la trama de en una institución escolar y su propia historia, las dimensiones de tiempo y espacio que retoma Halbwachs resultan de interés, en la medida que ambas categorías dan cuenta del grupo. El marco temporal opera como punto de referencia, como guía para recordar ciertos hitos, que corresponden a una serie de fechas y acontecimientos que definen a la memoria de ese grupo particular. Por otra parte, los recuerdos parten de lo tangible para poder existir. Al igual que el tiempo, los espacios permiten que el recuerdo emerja, dándole estabilidad, pues es en los objetos y

lugares que se vuelven relevantes para cada grupo social, donde se alojan los significados de la memoria (Halbwachs, 2002)<sup>356</sup>.

Respecto de la memoria en su dimensión espacial, uno de los trabajos pioneros en este sentido es, sin duda, *Los lugares de la memoria*, de Pierre Norá. En este libro señalaba que esos lugares pueden manifestarse ya sea en su materialidad o en su dimensión simbólica, y cuya función consiste en desentrañar el carácter rememorador de los objetos, recuperar la singularidad de los acontecimientos y los actores recordados e inscribirse en un entramado social. Como expresa el autor, la razón de ser fundamental de un lugar de memoria es detener el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, inmortalizar la muerte. Los lugares de memoria no viven, dice P. Norá, sino por su aptitud para la metamorfosis, en el incesante resurgimiento de sus ramificaciones” (Norá, 1984).

Es así que estos lugares de memoria se relacionan directamente con la construcción, con la creación de sentido, con las disputas que diversos actores sociales tienen por instalar determinado tipo de recuerdo y olvido en las marcas que se pretende dejar, legar en el futuro. Pero, también, con los modos de apropiación y resignificación que los sujetos les otorgan y que tampoco son unívocos.

Si algo hemos aprendido en estas últimas décadas de investigaciones que proliferan en el campo de estudios de la memoria radica, precisamente, en la comprensión de su carácter conflictivo. Como expresa Jelín (2000), remite a un acto subjetivo, siempre activo y construido socialmente. Por ello mismo constituye una práctica social que requiere de los sujetos y de iniciativas, esfuerzos, tiempos y recursos, que son plasmados en materiales, instrumentos y soportes, entre ellos ceremonias, libros, filmes, monumentos y lugares.

En este marco de significados es que la escuela -el Colegio Nacional en este caso- puede vislumbrarse como un lugar de rememoración a la vez que contribuye a formar la memoria biográfica de las personas. Como sostiene Agustín Escolano, que reconoce el gran aporte que realizó el “giro emocional” (*affective turn*) a los estudios sobre culturas escolares, los narradores quedan emocionalmente vinculados a los lugares donde se produce su escolarización y, como mencionamos más arriba, puede convertirse en un territorio de memorias vivientes (Escolano, 2018).

---

<sup>356</sup> Véase el trabajo de Ramos, D. (2013). La memoria colectiva como re-construcción: entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio, *Realistas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, (1), 37-41

### 3.2. Nombrar (“con nuestra memoria”)

Según los testimonios, la primera vez que se visibiliza públicamente a los desaparecidos del Colegio fue en el marco de la celebración por los cien años, en abril de 1985. La coyuntura estaba atravesada por los Juicios a los excomandantes de las Juntas Militares que inició el 22 de abril, con lo cual, el clima era denso en términos políticos. A título de ejemplo, el 8 de abril, el mismo día que se anunciaban los festejos por el Centenario, se puede leer en las páginas de *El Día*<sup>357</sup>: “Los Juicios serán un Nuremberg a la criolla”. El exgeneral Arguindegui asociaba de este modo “el circo romano” que se estaba construyendo en torno a los juicios, fogueado por aquellos que invitaban a la prensa a difundir el evento y sostenía que “estarían imputando excesos sin evaluar los resultados positivos que se alcanzaron al derrotar a la subversión”. Esta idea de derrota justifica la frase de quien había sido el Jefe del Estado Mayor del Ejército: “En Nüremberg, los vencedores enjuiciaron a los criminales”.

Por su parte, la Cámara Federal de Apelaciones también criticaba la difusión del Juicio pero desmentía que se hubiera llamado a la prensa local e internacional y anunciaba que se iba a restringir el acceso a fotógrafos y camarógrafos que no fueran los oficiales<sup>358</sup>.

En este contexto tenso y caldeado, se anunciaban los festejos por los cien años. Escribieron en las páginas de *El Día* exalumnos y una editorial sin firma, llamaba a recuperar los valores del Colegio que se habían perdido desde 1966, aludiendo al Golpe de Estado de J. C. Onganía:

A partir del avasallamiento de la Universidad argentina, el Colegio Nacional sufrió, como aquella, la destrucción general por el oscurantismo sectario de quienes procuraron transformarlo en un centro de adoctrinamiento de uno u otro signo cuando no lo sumieron en la esterilidad de un orden paralizante. La recurrencia en esos males, en la estructuración de los cuadros docentes, no apuntando a incorporar a los mejores, sino a los amigos -personales o ideológicos-impidió desde entonces detener un proceso de degradación (...)

---

<sup>357</sup> “Los juicios serán un Nüremberg a la criolla”, (8 de abril de 1985), *El Día*, p. 3.

<sup>358</sup> “Critican la difusión dada a los juicios a los ex comandantes” (9 de abril de 1985), *El Día*, p. 3.



359

En esta nota se construía un ciclo de intervención que iba de 1966 a 1985 (todavía la UNLP estaba intervenida) y el período 1973-1976 quedaba subsumido en esos años “oscuros”, que habían contribuido con su “degradación”, como los caracterizó este matutino local.

Al día siguiente, nuevamente *El Día* se hacía eco de los festejos del centenario y comunicaba que, en el acto académico, “una veintena de Madres de Plaza de Mayo, con sus clásicos pañuelos blancos”, “ocuparon el lugar central del recinto” y que “se vio a dos personas” con un cartel “de regulares dimensiones” con los nombre de los “ahora reclamados” como “desaparecidos” (comillas del diario) y que el orador se había mantenido “impasible”. La escena que reconstruye la prensa pareciera relatar “algo” fuera de lugar, que no debía estar allí, que incomodaba: las madres en el centro de la escena, dos personas, un cartel, los desaparecidos. El orador “impasible” era lo único que encajaba en ese acto<sup>360</sup>.

<sup>359</sup> “Los cien años del Colegio Nacional”, (8 de abril de 1985), *El Día*, p. 4.

<sup>360</sup> En este capítulo, los diálogos colectivos llevan la primera letra de los/las entrevistados/as.



361

Era este el clima donde algunos egresados/as planearon su intervención en los festejos alusivos al centenario. Lo que sigue es la adaptación de un fragmento de una entrevista colectiva. Los tres habían estado exiliados y habían sufrido avasallantes tormentos ejecutados por las fuerzas represivas del Estado Terrorista. Las dos mujeres, le contaban al hombre (que en 1985 estaba en España y ellas habían vuelto) y a quien escribe:

A.: Cuando fue el centenario del Nacional, antes de los juicios fue ésto; se hacía una fiesta por los cien años del Colegio, en el Jockey, en el Salón Dorado. Me llama C., que acababa de volver de Francia, la mujer de Ricardo Poce y me dice que ella y Eduardo Shaposnik,<sup>362</sup> que tenía la mujer desaparecida, que murió hace unos años, estaban armando una cosa para leer una lista de desaparecidos en el Acto. En el Jockey. Nos juntamos los tres. Eduardo estaba activando en familiares de desaparecidos, entonces manejaba unas listas...Bueno, armamos una lista. Nos reunimos una vez y armamos una lista con nuestra memoria. Entonces nos decidimos los tres a comprar una entrada a la fiesta en el Jockey. Era una comida con show...Averiguamos todo, iba a haber un escenario, una tarima, un locutor. Le avisamos a alguna gente que íbamos a hacer una movida, que íbamos a intentar leer la lista y que si no nos dejaban íbamos a...

L.: a resistir.

En medio de risas, el relato prosiguió:

A: Y nos sentamos medio adelante. Éramos yo, C. y Eduardo, y un grupo de apoyo logístico que sabía que podía pasar algo. Pedimos leer la lista y nos

<sup>361</sup> "Cartel" (9 de abril de 1985), *El Día*, p. 3

<sup>362</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, julio de 2018

dijeron que no. Entonces en un momento de descuido nos subimos los tres al escenario. Agarramos el micrófono. Ya teníamos todo preparado y leímos un nombre cada uno. Primero fueron gritos, murmullos...empezó a bajar...Y en un momento se hizo silencio. La gente empezó a escuchar. Algunos en el fondo nos gritaban cosas. ¡“Están desestabilizando”!...qué se yo. Los que estaban de grupo de apoyo se pararon como para defender y nosotros seguíamos. Un nombre cada uno. Finalmente logramos...

P: Terminar la lista.

A: Logramos un aplauso. Lo hicimos. Agarramos, terminamos...y nos fuimos...Y los dejamos...¡Qué sé yo! Misión cumplida.

C., que retornaba del exilio en Francia, también relató aquel primer intento de recordación, en el año 1985, y los tensos momentos que se vivieron<sup>363</sup>.

Cuando el Colegio cumplió los 100 años. Nos juntamos con “el sapo” Schaposnik, que falleció, que era más grande que nosotras, A. y varios más y armamos, como pudimos, una lista. Y la quisimos leer en el acto del Colegio, en el patio, que era un acto institucional. Me acuerdo que estaba Alconada Aramburu que era Ministro de Educación, creo, que además tiene un sobrino desaparecido. Y no nos dejaron. Dijeron que no. Una cosa difícil de digerir. Gobierno radical, inicio de la democracia, que no. Y nos dijeron que la leyéramos en la cena que era en el Jockey Club. Para nosotros no tenía entidad eso. Igual fuimos. ¡Terminó tremendo! No había escenario. Había como una tarima, estaban las mesas y había montones de personas porque eran los 100 del Colegio. ¡Había promociones de un tío mío!. Estábamos nosotros y estaba la gente de la CNU. Obvio. Entonces cuando empezamos a leer, empezaron a silbar...¡terminó a las piñas! Terminó mal, re mal. Nosotros nos fuimos. Fue un momento, no fue largo, pero volaron unas piñas. Cuando nos empezaron a silbar, los compañeros de nuestro lado, salieron a defendernos.

Había sido una decisión que leíamos A. y yo, porque se sabía que el clima iba a ser tenso políticamente, si éramos dos mujeres las que leíamos...pero no importó. Estaba lleno de gente. La idea original era leerlo en el Colegio; para nosotros era más significativo.

Ese acto éramos muy pocos, porque recién empezaba la democracia. Y nosotros nos habíamos... muchos de nosotros nos habíamos dejado de ver.

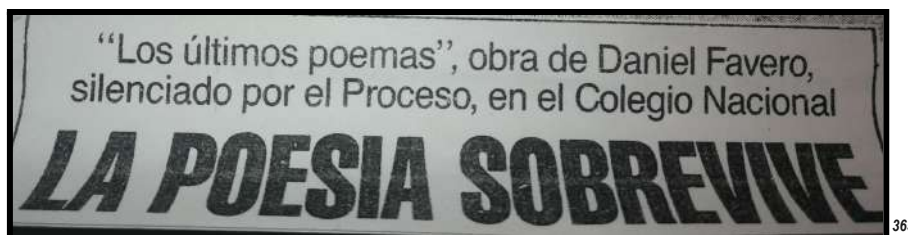
En el año 1993, se realizó otro homenaje a un detenido desaparecido del Colegio, Daniel Omar Favero, “el Dane”<sup>364</sup>. Se presentó un libro que reunía textos escritos por él titulado *Los últimos poemas*, que editó Luis Mangieri, en su colección de libros *Tierra Firme*. Hablaron en esa presentación algunos de sus amigos. Para uno de ellos, este acto también debía contarse como un fenómeno institucional de recordación.

---

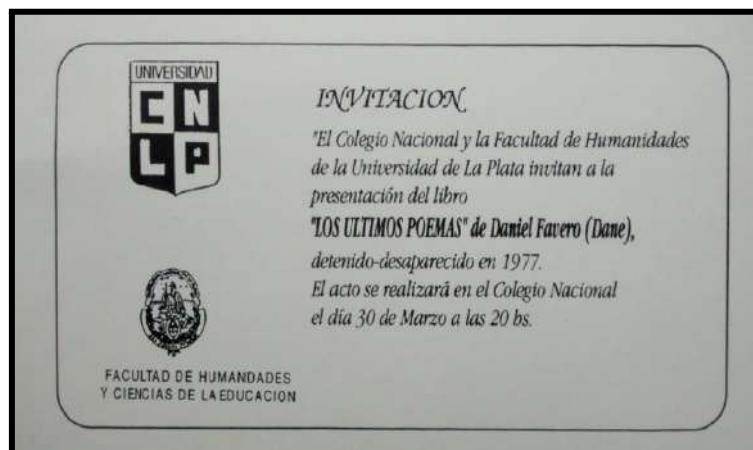
<sup>363</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en Mar del Plata, 29 de junio de 2018.

<sup>364</sup> Alumno del Colegio Nacional (Promoción 1974), estudiaba Letras en la UNLP; fue detenido desaparecido junto con su pareja María Paula Alvarez el 24 de junio de 1977 en su departamento de 57 e/12 y 13.





365



366

### 3.3. Marcar (“Amigos con memoria”)

Como señala Pollak (1989), las marcas de memoria como las placas, las fotografías, los nombres de los edificios, las intervenciones artísticas se constituyen, en tanto lugares de referencia, como indicadores empíricos de la memoria colectiva de un determinado grupo; una memoria que, al definir aquello que es común al grupo y lo que lo diferencia de los demás, fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia. Estas inscripciones activan la memoria, es decir, los procesos subjetivos de recordación.

El otro episodio relevante que atravesaron los/as entrevistados/as de esta tesis ocurrió en 1996, en la coyuntura de la conmemoración de los veinte años del último Golpe de Estado en el país. Un grupo de amigos y amigas de los desaparecidos preparó durante un año unas jornadas que se extendieron durante tres días, en el mes de septiembre, coincidente con la conmemoración de la llamada “Noche de los Lápices”. El resultado fue el surgimiento de un grupo, “Amigos con memoria”, que estuvo a cargo de la organización del evento. En este marco, se colocó la placa a los desaparecidos del Colegio.

<sup>365</sup> Fragmento de la tapa del Suplemento de *Página/12, La Plata*, sábado 27 de marzo de 1993-Nº 204.

<sup>366</sup> Invitación a la presentación del libro.

Como recordó una de las mujeres entrevistadas, las jornadas estaban revestidas de una significativa peculiaridad: *“Hasta ahora habían hablado las víctimas, los familiares, [ahora] éramos nosotros, los amigos, los contemporáneos”*<sup>367</sup>

Resulta importante señalar aquí la relevancia que tiene la conmemoración cuando puede anclarse en marcas materiales que perduran en el tiempo. Como sostienen V. Capasso y M. Jean Jean (2012) estas marcas sirven de referencias para las generaciones posteriores y también a públicos no familiarizados con el tema. La UNLP, sostienen las autoras, promovió desde 1994 la creación de lugares de celebración, conmemoración y recuerdo de aquellos que en muchos casos comenzaron su carrera de militancia dentro de las instituciones educativas de la universidad local.

Según algunos testimonios, el Colegio Nacional fue la primera institución educativa del nivel medio de la UNLP que realizó un acto dedicado a recordar a los desaparecidos de esta institución educativa en el marco de los veinte años del Golpe.



368

<sup>367</sup> Adaptación de entrevista colectiva realizada por la autora en La Plata, el 13 de mayo de 2018. Cursó sus estudios secundarios entre los años 1969 y 1973. Durante algunos años vivió en el exilio, en España.

<sup>368</sup> Según la placa del Colegio: Julio Alvarez; Gladys Amuchástegui; Joaquín Areta; Abigail Attademo; Rodolfo Axat; Luis Bearzi; Antonio Bettini; Marcelo Bettini; Jorge Bogliano; Jorge Bonafini; Raúl Bonafini; Alberto Bossio; Pascual Bulit; Osvaldo Busetto; Alfredo Catala; Luis Ciancio; Luis Contrisciani; Fernando Cordero; Hugo Corsiglia; María Adela Chiappe; Juan Carlos Daroqui; Claudio de Acha; Ambrosio de Marco; Guillermo Di Bastiano; Julio Di Giacinti; Pedro Di Salvo; José Díaz; Diana Diez; Carlos Dumani; Guillermo Ercolano; Daniel Favero; Gustavo Fernandez Galan; Rubén Fiora; Rubén Fossati; Abel Fuks; Blanca Garaña Morales; Alejandro García Martegani; Mario Gershanik; Eduardo Giachio; Carlos Alberto Giglio; José Gola; Juan C. Gonzalez Gentile; Gervasio Guadix; Eduardo Ide; Sergio Karacachoff; Guillermo Lara; Hugo Lavalle; David Lesser; Miguel Angel Lombardi; Angela Lopez Martín; Hugo Massucco; Julio Matamoros; Daniel Mendiburu Elicabe; Mario Mercader; Leonardo Miceli; Carlos Miguel; Juan

Además de los 96 nombres de alumnos/as, profesores/as y docentes, víctimas del terrorismo de Estado, la estela cuenta, en el margen superior derecho, un poema de Joaquín Areta, exalumno del Colegio:

“Mírame aquí estoy  
El mar, el fuego,  
El amor, la lealtad y la traición  
marcaron mis entrañas  
Mírame aquí estoy.  
Buscando el cielo  
Desde la noche oscura”<sup>369</sup>

En la parte inferior de la placa puede leerse la siguiente leyenda:

“Alumnos, ex alumnos, profesores y preceptores detenidos, desaparecidos, asesinados y muertos por la Triple A y la dictadura militar (1976-1983) Amigos con Memoria del Colegio Nacional. La Plata Septiembre de 1996.

En otro trabajo hemos manifestado que, también, y a pesar del tiempo transcurrido desde la asunción del exmandatario radical a finales de 1983, Raúl Alfonsín, el clima era poco propicio para hacer públicas las voces de los desaparecidos (Meschiany, 2020). Un “manto de impunidad” (Béjar, Amieva, 2009) se había extendido sobre la sociedad a raíz de las “leyes del perdón”: la Ley de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987), y los indultos (decretados entre 1989 y 1990).

Sin embargo, y a contrapelo de este silencio/olvido, el año 1992 fue crucial, como dicen las autoras: la CIDH evaluó las leyes de impunidad y recomendó adoptar “medidas necesarias para establecer los hechos e individualizar a los responsables de las violaciones de los derechos humanos durante la pasada dictadura militar” (2009: 195). En octubre de 1994 el Senado desaprobó los ascensos de miembros de la Marina debido a su probada participación en grupos de tareas a cargo de la represión. Meses después, en *El vuelo*, un famoso periodista daba a conocer la confesión sobre los vuelos de la muerte a cargo de las FFAA<sup>370</sup>. Entre otros acontecimientos de relevancia, a mediados de los años '90 surgió la agrupación H.I.J.O.S y, en el ámbito de la Universidad local, su

---

Jacobo Mogilner; Mariano Montequin; Jorge Moura; Eduardo Navajas Jauregui; Emilio Ogando; Gustavo Ogando; Otilio Pascua; Roberto Perdoni; Graciela Pernas; Pedro Luis Pesacq; Julio Poce; Ricardo Poce; Eduardo Priotti; Jorge Pucci; Mariana Quiroga; Hernán Ramírez; Gonzalo Rebagliatti; Alfredo Reboredo; Roberto Abel Rivelli; Horacio Omar Rivelli; Roberto Rocamora; Hernán Rocca; Beatriz Ronco; Beatriz Ronco; Santiago Sánchez Viamonte; Ruben Sconamiglio, Guillermo Soibelman; Marcelo Tello; Pablo Tello; Rafael Tello; Claudio Tolosa; Abel Vigo; Miguel Villarreal; Roberto Villoria; Carlos Williams; Roberto Yantorno; Alberto Maestri Willams; Eduardo Pereyra Rossi; Carlos Ventura.

<sup>369</sup> Joaquín Enrique Areta: Detenido Detenido desaparecido a los 23 años, el 29 de junio de 1978. El poema se encuentra en *Siempre tu palabra cerca*, Secretaría de Comunicación Pública, 2011. El expresidente de la nación, Néstor Kirchner, leyó en 2005 un poema de Areta en el marco de la Feria del libro, “Quisiera que me recuerden”, citado en el libro *Palabra Viva*, una recopilación de textos de escritores y escritoras desaparecidas durante la última dictadura cívico militar en Argentina.

<sup>370</sup> Verbitsky, H. (1995) *El vuelo*, Planeta.

presencia fue fundamental en las celebraciones y memoriales que comenzaron a construirse en diferentes sedes académicas de la UNLP desde el año 1994<sup>371</sup>: las facultades de Ingeniería, Arquitectura, Humanidades, el Museo y, luego, el Colegio Nacional, en el año 1996.

Sabemos hoy que determinadas fechas y aniversarios resultan coyunturas potentes para activar la memoria y que las operaciones de materializar el recuerdo en determinados sitios o lugares actúan como vehículos de las mismas; sin embargo, como plantea E. Jelín, en la medida que existen diferentes interpretaciones sobre el pasado, vale preguntarse “¿quién quiere recordar qué?” Y como escribe la autora: “Pocas veces hay consenso social sobre eso” (Jelín, 2000).

Precisamente, la organización de las jornadas y el homenaje a las víctimas del Terrorismo de Estado del Colegio estuvieron atravesadas por una de las grandes discusiones no saldadas en la época, y que se actualiza de diversos modos todavía. Por entonces, el gran eje de la discusión giraba en torno a la explicitación o invisibilización de la “militancia setentista” de los desaparecidos, sobre todo la de aquellos y aquellas que habían pertenecido a las organizaciones armadas. En este aspecto, R. Pittaluga alude que, durante la transición democrática (1984-1994), la denominada “teoría de los dos demonios”, en una coyuntura política que se presentaba como refundacional y en construcción, “no podía, según estas perspectivas, encontrar en el pasado reciente más que su negación radical” (2007: 128). Asimismo, prosigue, el proceso judicial a las Juntas Militares, que “implicaba por un lado una dimensión reparadora, exigió, por otro, un tipo de testimonio en el que prevalecía el carácter de las víctimas de los testigos, colocando su pasada militancia política y social en una zona de invisibilidad” (2007: 128). A pesar de que en la década de 1990 el “giro subjetivo” y la emergencia de una abundante literatura testimonial (Sarlo, 2005), junto con la aparición de la agrupación H.I.J.O.S., que además de verdad, justicia y resaltar los crímenes de lesa humanidad por el terrorismo de Estado, comenzaban a interrogarse por la militancia de sus víctimas, a pesar, decía de que en el campo político y social empezaban a proliferar estudios ligados al pasado reciente y la aparición de voces que comenzaban a pensar en las responsabilidades, todo ello no implicó, necesariamente, que la sociedad en su conjunto examinara críticamente el pasado reciente. La herencia de las narrativas que se movían entre los discursos demonizadores o victimizantes, elaboradas según el autor entre los años 1984 y 1994, tuvieron un peso gravitante en la sociedad

---

<sup>371</sup> Según Santiago Cueto Rúa, los primeros encuentros de los “hijos” datan de fines de 1994, cuando un grupo de alrededor de quince de ellos se juntó en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el marco de un homenaje a los desaparecidos que pasaron por esa institución. Fue la primera vez que se presentaron públicamente como grupo compuesto por “hijos”. El 20 de abril de 1995, se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP un acto como el de Arquitectura. Allí, expresa, se presenta en sociedad la agrupación H.I.J.O.S. Véase para la conformación de la agrupación: Tesis de Maestría de Santiago Cueto Rúa “Nacimos en su lucha, viven en la nuestra”. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata. Disponible en: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/santiago-cueto-rua.-201cnacimos-en-su-lucha-viven-en-la-nuestra201d.-identidad-justicia-y-memoria-en-la-agrupación-hijos-la-plata>.

argentina (Pittaluga, 2007). Esta visión hegemónica prevaleció en la organización de las jornadas y la colocación de la placa que homenajeaba a los desaparecidos del Colegio Nacional.

Varios entrevistados señalaron que algunos familiares se resistían a nombrar la militancia de sus hijos o, inclusive, la resistencia que mostraron algunos de los afectados directos por el terrorismo de Estado. Si bien la mayoría de los testimonios tomados por la autora de este texto estaban de acuerdo con la explicitación de la adhesión a las organizaciones políticas o político militares, finalmente prevaleció la postura del silencio, mas no la del olvido. Olvido, en el sentido de una dinámica de memoria que recrea el pasado a través de operaciones de evocación, reconocimiento y rememoración.

Así lo recordaban dos mujeres entrevistadas que participaron de la organización de las jornadas:

A: La crítica [que hacíamos desde Amigos con Memoria] era al paradigma de los años ochenta. Que todos eran ángeles...que iban a las villas a enseñar...

P: Era una discusión que ya teníamos saldada ¿no? Porque nosotros, cuando en el '96 hicimos el homenaje a los compañeros desaparecidos, "A los amigos con memoria", como lo llamamos, tuvimos muchas discusiones sobre si hablábamos de la militancia o no. En ese momento, en el año 1996, todavía había muchísima gente que se negaba a hablar de dónde militaba cada desaparecido y nosotros, ella, el Negro, Miguel, todos nosotros...

A: No todos. Nosotros, sí.

P: Nosotros éramos los que decíamos que había que hablar de la militancia. ¡Porque ya habían pasado 20 años! [Hasta entonces] no hablar de la militancia, había sido para proteger vidas. Y por si hubiera habido algún desaparecido vivo a principios de los ochenta. Porque, además, era un discurso de las familias, de los padres, que siempre habían estado en contra de la militancia de sus hijos. Pero nosotros, que éramos los contemporáneos, que habíamos militado con ellos...Finalmente, habían muerto en su ley. Era una forma de reconocer la militancia.

A: De respetar, también.

P: De respetar las decisiones. La cosa es que lo resolvimos, porque no llegamos a un acuerdo. El acto duró como tres días; decidimos [ese día] poner unas cartulinas con marcadores, abajo de cada una de las fotos de los compañeros. Entonces, llegaron los hijos y pusieron: ERP; llegó otro y puso "...nos vimos en Viejobueno en aquella tarde en que te quedaste..."<sup>372</sup>

---

<sup>372</sup> 23 de diciembre de 1975, Acción del ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) que tuvo como propósito el asalto al Batallón Depósito de Arsenales 601 "Domingo Viejobueno" en la localidad de Monte Chingolo, Lanús, Pcia. de Buenos Aires.

Bueno, y ahí entonces, la gente empezó a poner las militancias, porque nosotros no las pusimos, porque no ganó nuestra postura, pero invitamos a que cada uno pusiera lo que quisiera.

Otro recuerdo es, sin embargo, el de otro entrevistado para quien las militancias de los compañeros, sí fueron señaladas. Como puede observarse en la imagen, la placa solo lleva el nombre y apellido de los desaparecidos del Colegio.

D: En un primer momento, en la discusión (se trataba) el hecho de no nombrar la militancia política como forma de aglomerar y llamar a participar a todos. Pero la mayor parte le saltó al cuello, diciendo que no, que había que rescatar como algo valioso la militancia política de los tipos en el colegio secundario, de los desaparecidos.

Autora: ¿Y finalmente?

Testimonio 5: Primó eso. Primó decir que eran militantes montoneros, militantes de tal partido, de tal otro partido...Todavía, en ese momento, estaba metido el tema de la teoría de los dos demonios. Costó reconocer que había desaparecido, no por el boleto estudiantil, sino por su militancia política (...) Participé, colocamos la placa, que fue toda una discusión que tuvimos ahí, si poníamos lo de la militancia y al final, sí. Lo de las militancias políticas quedó en que sí. Y se hizo un acto en el patio donde estaba la placa, donde participó mucha gente del Colegio y muchos familiares<sup>373</sup>.

Mientras que en los recuerdos anteriores el eje de la reflexión pasó por el problema de la militancia y los modos de procesar socialmente, sobre todo en la década del noventa, en el relato de otra entrevistada, ese homenaje cobraba sentido en términos de la posibilidad que abría para el reencuentro de los familiares y los amigos pero, además, como lugar de homenaje, duelo y rememoración. El recuerdo se procesa a través de una narrativa inmersa en afectos y emociones que se ligan a los vínculos amorosos, tales como el amor y la amistad.

El homenaje, la placa, ofrece la posibilidad de localización del ser amado y otorgarle un lugar donde poder homenajearlo; este acto de localización es un trabajo que forma parte del duelo, entendido no como pérdida, sino como reencuentro (Nasio, 1999).

C: El encuentro más masivo fue el de los 20 años del Golpe. Un acto en el patio del Colegio. El único orador fue Julio Poce, que era un tipo súper respetado y después se abrió como una especie de Asamblea pública. Fue una especie de catarsis colectiva. Estaban los hijos nuestros, los hijos de otros compañeros nuestros, desaparecidos del Nacional. Tenían 18 años,

---

<sup>373</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 2 de febrero de 2019.

viste. Las hijas de Mario Mercader<sup>374</sup>, Ramiro, Jorge, el hijo de Joaquín y Adela, y otros más...Fue muy fuerte ese acto porque ellos, ahí, se vincularon con los amigos de sus padres. Muy fuerte (...) Por supuesto que este tema está siempre presente, hasta hoy cuando nos encontramos, pero de modo distinto (...) Haber podido hacer ese acto en el Colegio a los 20 años del Golpe, que además se dio con la aparición de H.I.J.O.S, cuando los hijos tenían 18 años, que aparecieron, entonces en ese acto estaban muchos de nuestros hijos, y bueno, fue como muy fuerte, muy necesario. Y ahí lloramos todo lo que había que llorar. Y eso nos permitió encontrarnos en una situación más disfrutable, cuando nos encontramos por los 25 años. El duelo, lo hicimos ahí.<sup>375</sup>

### 3.4. Otras marcas

Otras marcas ligan el Colegio a la historia reciente de nuestro país. Por ejemplo, el mural y la escultura sobre la “Noche de los Lápices”. La intervención está asociada a aquellas prácticas artísticas que relacionan contexto con contenido de la obra. Estas prácticas hacen referencia a la expansión de los espacios y circunstancias en las que el arte puede producir la inclusión de intereses sociales que no provienen de las memorias oficiales sino más bien de aquellos grupos de la sociedad civil que utilizan el espacio público para canalizar y expresar sus propios modos de recordar.



A partir del año 2004, una política de memorialización impulsada por las autoridades del establecimiento colocó placas de bronce en las aulas con los nombres de algunos de los

---

<sup>374</sup> Mario Miguel Mercader fue secuestrado junto a su esposa, Anahí Fernández, el 10 de febrero de 1977. Militaba en las filas de Montoneros. Se lo vio por última vez en el CCD Comisaría 5ta de La Plata en abril de 1977. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/node/4792>.

<sup>375</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en Mar del Plata, 27 de junio de 2018.

desaparecidos del Colegio y otra placa que homenajea a los egresados que fueron a la guerra de Malvinas.



376

La memoria y los “lugares de memoria” son resultado de las luchas por darle sentido al pasado, por recordarlo de un modo y no de otro. Asimismo, un “lugar de memoria” también funciona como un sitio ligado a la transmisión, una herencia que se lega a las generaciones venideras (Legarralde, 2017). La posibilidad que abría para el reencuentro de los familiares y los amigos pero, además, como lugar de homenaje, duelo y rememoración. Allí donde la memoria se reúne con el duelo, la conmemoración también puede servir como un elemento importante de transmisión.

Otro momento importante fue cuando Gustavo Oliva fue director del Colegio.<sup>377</sup> Se le pusieron los nombres a las aulas del Colegio. La de Ricardo y Julio, la de Graciela que era la compañera de Julio, la de Joaquín. Esos nombres de las aulas, para mí, fueron muy importantes. Por el hecho de que nosotros no tenemos un lugar, no hubo un duelo, ni hubo un cuerpo. No hubo nada. Entonces, que estén esos nombres a mí me generó como una especie de tranquilidad, que quedaban en algún lado. Serenidad. De saber que los chicos, de los nombres de nuestros amigos desaparecidos, esos nombres iban a quedar siempre ahí, en las aulas del Colegio. Eso fue algo que en lo personal, en mi caso, fue como tranquilizador (...) La relación con mis amigos, que siguen siendo...Además, como generación somos atravesados por el tema de los desaparecidos...de nuestra promoción. Eso ha hecho que tengamos como un vínculo...No quiere decir que nos hayamos visto siempre justamente por eso...Nos empezamos a reencontrar muchos años después,

---

<sup>376</sup> Gentileza, Carmen Segarra.

<sup>377</sup> Gustavo Oliva fue el Director del Colegio Nacional de la UNLP durante los años 2004-2010.



porque cada uno tuvo su historia, o su tragedia. Y eso no te facilita demasiado ... .A ver cómo decírtelo. Los primeros años de la democracia fueron difíciles (...).<sup>378</sup>

El testimonio anterior nos permite pensar de qué modo el duelo se define como la respuesta afectiva a la pérdida de una persona amada, que siempre requiere algún tipo de reconocimiento. El duelo es un trabajo que implica un tiempo propio y que depende fundamentalmente de la experiencia de amor que cada quien ha tenido con el sujeto perdido (Nasío, 1999). A su vez, frente al dolor de la ausencia, se vuelve persistente la necesidad de ritos familiares y colectivos para recordar, que a su vez generan posibilidades de reparación y reestructuración de la comunidad que lo ha padecido (Morandi, 2018).



Además de los salones de clase, diferentes edificios como la biblioteca y algunos Departamentos llevan el nombre de figuras alusivas al pasado traumático. Por ejemplo, el “Edificio Madres de Plaza de Mayo”, la “Biblioteca Sergio Karakachoff”, el Departamento de Historia “Juan José Hernández Arregui”.

Como señalamos, el Colegio desborda en términos de una memoria polifónica que se ocupa de legar a las generaciones siguientes las huellas de un pasado traumático que liga la Universidad Nacional de La Plata con la historia reciente de nuestro país y nuestra región. Así, bien al fondo, en el patio central del Colegio, casi invisible, al ras del suelo, todavía respira este homenaje que le hicieron los estudiantes a los detenidos desaparecidos del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, que reza:

<sup>378</sup> Adaptación de entrevista realizada por la autora en Mar del Plata, 29 de junio de 2018.

Ustedes descubrieron que más allá de las altas aulas del Colegio había otro mundo con justos e injustos, con pobres y ricos, con explotadores y explotados. Y soñaron con cambiarlo. Eso es lo que los hace para algunos, todavía, incómodos, molestos, innombrables. En recuerdo a todos los alumnos, ex alumnos, docentes y no docentes de este establecimiento, víctimas de la represión militar, plantamos este árbol para que simbolice una nueva etapa, evitando el olvido y la indiferencia. C.E.C.O.N. 1995



Que ese pasado todavía resulta incómodo, como escribieron los jóvenes adolescentes en 1995, lo demuestra una publicación realizada en abril del año 2022, en la red social oficial del Colegio, Facebook. A raíz de una conversación que la autora de esta tesis mantuvo con los alumnos y las alumnas del establecimiento, invitada para contar algunos puntos de su investigación, un estudiante del período estudiado, ante la difusión del evento, escribió lo siguiente:

Supongo que habrán comentado lo peor del Colegio, cuando la izquierda peronista toma las riendas para devaluarlo en poco tiempo. 73 y 74 los peores, cuando sacaron 6to año y, claro, nivelaron para abajo. Ya en el 75 y 76 bajo el control de la derecha peronista, CNU mediante, volvimos a una cierta normalidad, al menos teníamos clase habitualmente...

Esta expresión, que no tuvo demasiado eco en la sección de comentarios de la red social oficial del Colegio, así como tampoco una expresión de repudio a los crímenes de lesa humanidad, demuestra que los efectos de ese pasado todavía perduran de una manera vívida y candente; que las memorias expresan pasados en conflicto, “pasados que no pasan”, y que por eso continúan abiertos. Como señala A. Escolano, 2018, la escuela es un territorio de memorias vivientes.

En este último capítulo del trabajo nos dedicamos a bucear en aquellas huellas que dejó el Colegio en la memoria de los/las egresados/as y testimoniaron para esta investigación; legados que están signados por las heridas del pasado traumático de nuestro país. Asimismo, notamos que el Colegio puede ser un espacio de memoria, cuyas marcas de memorialización dejan grabada las formas de recordar.

## Conclusiones Finales

Lo que sigue a continuación es una suerte de recapitulación de las líneas abordadas en este trabajo, cuyo objetivo principal ha consistido en estudiar el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico del peronismo de izquierda en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), focalizando en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (CNLP).

Esta mirada micro y empírica abre la posibilidad de analizar las articulaciones múltiples entre la UNLP, el Colegio y los sujetos, que intervienen *en* y *sobre* estas instituciones pero que, al mismo tiempo, son atravesados por ellas. Comprender la lógica dinámica, histórica y conflictiva de las instituciones, resulta sustantivo en este trabajo de investigación, que considera a la institución escolar como experiencia de vida (Julia, 1995; Remedi, 2008; Ramallo y Porta, 2017).

A lo largo de estas páginas se ha procurado demostrar, a través de una reconstrucción minuciosa de diversas narrativas (orales y escritas) cómo afectó este proyecto a la cultura escolar así como a las experiencias estudiantiles de los/as adolescentes que cursaron entre finales de la década de 1960 y mediados de 1970, hasta el Golpe de Estado de 1976, una etapa histórica particular pautada por un proceso de modernización-politización-radicalización que culminó con el terrorismo de Estado (Tortti, 2014).

La imagen que me propuse capturar de este período más largo reposa en el ciclo 1973-1976. Es una coyuntura corta pero altamente conflictiva, signada por una temporalidad dinámica, vertiginosa y cambiante, donde las prácticas políticas adquieren y se expresan a través de su propia radicalidad. A grandes rasgos, tal como ha sido señalado por diversos autores, con quienes esta investigación dialoga, esta coyuntura está signada por tensiones y contradicciones profundas entre, por un lado, un proceso de expansión de las expectativas revolucionarias (en el plano nacional e internacional) en un momento donde se busca, luego de elecciones libres, institucionalizar un proyecto político y, por otro, un avance de prácticas legales e ilegales que tendieron a frenar esas expectativas de modo cada vez más violento, represivo y autoritario. Una coyuntura breve, donde lo que se disputaba era el sentido de la democracia y que, como señalamos en la Introducción, comienza con un horizonte cargado de futuro y culmina con el Terrorismo de Estado (Barletta et. al. 2021; Tortti y Gonzalez Canosa, 2021; Tortti, 2014).

Entonces, considero que es necesario insistir con este punto: el caso que estudio en esta tesis permite comprender, alcanzar, una interpretación de fenómenos más globales y que los relatos de los hombres y las mujeres, en los que me basé en este trabajo, permiten visualizar. A título de

ejemplo, me gustaría traer un fragmento del testimonio de un hombre, vinculado a la UES, que no he citado previamente para relacionarlo con otros dos que sí he referenciado en capítulos previos. Este hombre, en una entrevista colectiva decía:

E<sup>379</sup>: Viste, cuando vos tenés la sensación de que, primero: vas a hacer una revolución.

Luis: el futuro es tuyo

E: Todo el mundo [te dice]: vas a vivir en un país donde va a haber felicidad. Donde ningún chico va a ser pobre. Donde no va a haber injusticia. Y eso no hay posibilidad que no sea así. Entonces, lo que te separa de ese...de eso...

Luis: Es un pasito nada más.

E: Claro, ya estás. No importa, digamos. A tal punto no importaba, y esto es un concepto que yo le he dicho a él (a Luis), que lo pienso y te lo transmito a vos ahora (dirigiéndose a la autora), que la enorme mayoría, creo yo, esto es una creencia personal, capaz que estoy meando fuera del tarro, pero no teníamos mayor problema en morir. Es más, creo que teníamos la certeza de que íbamos a morir.

Este testimonio, que hace referencia a las expectativas revolucionarias se puede entrelazar con dos más. El primero está citado en el capítulo tres, y remite a un hombre que con su relato alude al problema de la crisis de legitimidad de la democracia, desde el golpe de Estado de 1955, con la proscripción del peronismo y la persecución política a partidos de izquierda. Un proceso que se acentúa con la autodenominada “Revolución Argentina” pero que, en el contexto de un clima de “autoritarismo ostensivo” y la expansión de estrategias represivas, profundizó “la emergencia de prácticas de acción directa o violenta, un rasgo no sólo legítimo sino también más eficaz, e incluso virtualmente inevitable” (Barletta et al., 2021: 15):

Fíjate en ese aspecto, y me parece muy importante para entender los '70. Para la generación mía, la palabra democracia era casi una palabra cínica en los oídos de los jóvenes argentinos. ¿De qué democracia me hablás? Si crecí con Onganía y cuando no crecí con Onganía estaba Illia, que sería un buen tipo, pero el actor político fundamental, que era el peronismo, estaba proscripto y su líder en España.

El otro testimonio, citado en el capítulo cinco, es el de una mujer que se acercó primero a la rama juvenil del PCR, luego a la UES y finalmente se alistó en las filas de Montoneros. Primero abandonó el Colegio, por la persecución de la CNU, luego pasó a la clandestinidad en una localidad del Conurbano bonaerense y más tarde se exilió fuera del país:

---

<sup>379</sup> E: Entrevistado. A: Autora. Luis, es Luis Velasco Blake. Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 23 de mayo de 2018.

Yo curso entre el '72 y el '76, pero, yo no terminé (...) porque ahí [en el Colegio] ya estaba la CNU. Había dos cuestiones. Una, que después de la intervención de Ivanissevich, todos los compañeros estábamos muy perseguidos (...) Entonces yo me fui. Entre el avance de la derecha en el Colegio (...).

Entrelazar estos tres testimonios permite, muy a grandes rasgos, resumir la conflictividad del período, las tensiones y contradicciones, las expectativas que se abrieron en 1973 en ese tiempo que se ha llamado “la primavera camporista” y que rápidamente comienza a transitar su cierre y gélido ocaso, pero que la muerte de Perón contribuye a profundizar. Más aún, estas voces habilitan a establecer algunas líneas de continuidad con la etapa que se inicia en 1976, tal como hemos observado en el capítulo cinco. Pero el Golpe de Estado provoca, al mismo tiempo, una cesura, una fractura, en esos vínculos de amistad y amorosidad que se gestaron en el Colegio en el transcurso de esos años o, incluso, desde la infancia. Un hombre militante de la UES, luego exiliado en el sur del país, decía: *“todos mis amigos [que me abrazaron] que te estoy nombrando, están todos desaparecidos”* (Capítulo seis). Otra mujer, también exiliada, pero en Francia, decía: *“Lo cierto es que cuando terminamos el Nacional en 1973, a nadie se le hubiera ocurrido pensar que, tres años después, muchos de nuestros compañeros iban a estar muertos. Eso, creo que nadie lo pensó”*. (Capítulo seis). La mujer, combatiente Montonera, decía *“un año jugábamos al carnaval y al otro, a un amigo lo matan”*. (Capítulo seis). En suma, al orbitar, sobrevolar, o recorrer las voces de los/as egresados con los cuales tuve la oportunidad de conversar en diferentes momentos, es posible sostener que recuperaron su experiencia estudiantil a través de una experiencia política tramada con la trágica historia reciente de nuestro país y contaron en primera persona sus historias de vida.

No obstante, el Colegio no fue, como señala Pablo Pineau (2001) para la escuela en general, sólo un “epifenómeno” de un proceso mayor o una “caja de resonancia” de los fenómenos políticos (Lanteri y Meschiany, 2021). En este sentido, el CNLP entre 1973 y 1976 estuvo atravesado por sus propias lógicas conflictivas que se dirimían, a su vez, en una temporalidad específica. Este señalamiento se relaciona con el segundo punto que creo importante destacar: la valía que aportan los estudios de caso para comprender la particularidad de los fenómenos que se estudian. Achicar el foco permite reconstruir en términos empíricos las tensiones, los conflictos, las pugnas y las contradicciones de los diferentes actores y verlos allí mismo, actuando en la dinámica institucional.

Desde esta mirada, se pudo comprender, por un lado, de qué forma los diferentes sujetos educativos se posicionaron frente a determinadas políticas dictaminadas por la UNLP o por la Cartera Educativa Nacional, ya sea a través de la aceptación o de la resistencia y su rechazo. Por otro lado, vimos a los actores probando, vivenciando su experiencia estudiantil. El modo gerundio,

aquí, sirve para evitar cualquier principio apriorístico. Una mujer va al Colegio y mira, observa, lee los carteles, se queda en una asamblea; es decir, nadie puede imaginar que sería en el futuro una combatiente montonera (capítulo seis). Un hombre da un discurso en una toma; nadie imagina su vida en un centro de detención y tortura y su posterior vida en el exilio (capítulo tres).

Al verlos actuar, pudimos dar cuenta de que el Colegio procesa, tramita de modo particular las experiencias de politización estudiantil y de las prácticas escolares (asambleas, tomas, cambios curriculares, elecciones directas, otros) y que puede desbordar, incluso, “el modelo peronista de universidad”. Así, registramos que a las autoridades de la UNLP no le tembló el pulso cuando tuvo que intervenir el Colegio frente al resultado de las elecciones directas y secretas de los tres claustros que votaron a su propio candidato, no peronista. En suma, registrar el tipo de relaciones que las autoridades, el cuerpo docente y no docente, el claustro estudiantil y otros actores de la comunidad educativa del CNLP mantenían con las de la UNLP, ha permitido aprehender el sentido de un conjunto de estrategias variables y dinámicas desplegadas por los diversos actores y dar cuenta de la capacidad de autonomía relativa frente a la conducción de la Universidad local.

Asimismo, se ha demostrado que este “modelo peronista de universidad” dislocó, de algún modo, una gramática escolar de largo aliento, vinculada con la matriz selectiva y meritocrática de los colegios nacionales al abolir los exámenes de ingreso o incorporar experiencias de educación para adultos sin primaria completa. En consecuencia, las políticas de igualación y expansión de oportunidades educativas pusieron en tensión la democratización, por un lado y, por otro, el peso de la tradición. Si bien es cierto que algunas de estas medidas fracasaron, también constatamos en el capítulo tres y cuatro que lograron movilizar a seguidores y disidentes. Referenciando nuevamente a A. Puiggrós, la política educativa del peronismo de izquierda no impactó tanto por la duración de sus medidas sino por la capacidad de movilizar a sus oponentes. Otro aspecto nodal de esta reforma educativa, contemplada en el programa político académico de la Tendencia, en consonancia con las políticas nacionales, fue el llamado a la participación de diversos actores en los procesos de reforma. Así, vimos funcionar las mesas tripartitas (claustro docente, no docente y estudiantil) de trabajo para cambiar el plan de estudios. Esta participación también resulta inédita si se tiene en cuenta que la toma de decisiones curriculares tradicionalmente queda en manos de un cuerpo de especialistas (Julia, 1995). Sin embargo, otra de las tensiones que provocó este programa fue el que giró en torno a la participación de los/las sujetos educativos y el llamado al orden. Por un lado, la libertad, la autonomía, la participación y, por otro, la búsqueda de caminos para restaurar los márgenes de autoridad, en una sociedad que redefinía sus sentidos y atravesaba profundos cambios culturales, entre ellos, la resignificación del vínculo entre las generaciones.

En otro orden, reducir el foco también permite comprender que la cuestión de la disciplina atañe a la cultura escolar y a los agentes específicos destinados a producirla pero, también, irradia sobre la sociedad determinados modelos de ser y de actuar en el mundo, a través de la modelación de las conductas, los cuerpos y los gestos vinculados a la clase y al género. A su vez, como se ha analizado en el capítulo cinco, la sociedad proyecta sobre ésta determinados sentidos. Así, se ha visto en diferentes capítulos que no sólo las autoridades de la Cartera Educativa Nacional, las de la UNLP o las del Colegio, llaman desesperadamente, podríamos decir, a restaurar la autoridad y montar estrategias de disciplinamiento; también diferentes grupos de la comunidad educativa (como las familias de los/las estudiantes, los/ egresados) y de la sociedad civil (entidades culturales, agremiaciones docentes, la prensa, otros) reclamaban la imposición de la autoridad. Se puede concluir, entonces, que los alcances de la reforma educativa no se circunscriben sólo a cuestiones de tipo académicas sino que, además, involucra aspectos más globales de lo que una sociedad espera del orden y del comportamiento de los/las jóvenes.

En síntesis, la tesis aborda un conjunto de problemas que el caso de estudio ha permitido comprender en relación con fenómenos contextuales y, a la vez, internos de la institución. A lo largo de la tesis se ha procurado dar cuenta de estas relaciones mutuas, interdependientes y específicas a través de las cuales se han podido identificar al Colegio 1) como un “laboratorio de enseñanza”, un escenario de experiencias pedagógicas innovadoras, impulsadas por una política peronista de Universidad que tenía por objeto generar mayores y mejores condiciones de igualdad en instituciones destinadas, principalmente, a los herederos de las familias más tradicionales de la ciudad, así como de las clases medias, que aspiraban un futuro profesional para sus hijos; 2) como un sitio de sociabilidad político institucional donde los jóvenes desplegaron un conjunto de relaciones políticas, culturales y deportivas, a través de las cuales fueron desarrollando (creando, poniendo en acto) una experiencia estudiantil ligada a altos márgenes de libertad y autonomía así como experimentaron la despolitización y repolitización de un sujeto dócil y disciplinado y 3) como un sitio que desborda en términos de una memoria polifónica grabada en gestos y marcas de memorialización.

En el primer capítulo, se plantearon los conceptos y las corrientes teórico metodológicas junto con detalles de la muestra; principalmente, la perspectiva institucional y la memoria escolar, nociones, puntos de vista, que abren la oportunidad para dialogar con otras categorías como las de la cultura escolar y las biografías educativas y trazar puentes con los estudios sobre la juventud y el movimiento estudiantil, que habrá que seguir explorando en futuras investigaciones.

A partir de un enfoque sociocultural en diálogo con una historia política del pasado reciente, además de la dimensión subjetiva de la experiencia, esta tesis analizó en detalle documentación del

archivo escolar (y otros fondos documentales) casi inexplorada, ligada a la gestión administrativa del Colegio; como se ha sostenido, los documentos permiten pensar e investigar sobre la historia y las prácticas pedagógicas, sobre la vida institucional y de los actores de la comunidad educativa, sobre la identidad y sobre la memoria. Constituyen el patrimonio documental del establecimiento, ya que pueden ser fuente para la investigación y garantía de derechos (Aprea et al., 2010, 2021; Carreño, 2010). Asimismo, pudimos reinscribir, entre los miles de papeles cotidianos de la burocracia administrativa, la vida de las personas. Al encontrarnos con los nombres de los hombres y las mujeres entrevistadas para este trabajo, descubrimos aspectos de su tránsito por la escuela (si habían sido celadores alumnos, sus promedios, si habían sido abanderados, si habían recibido becas; las ausencias por diversos motivos: por su participación en encuentros deportivos, por enfermedad, por fallecimientos de familiares o por celebraciones religiosas, entre otros). También descubrimos la vida de los que hoy ya no están. Como hemos citado en el epígrafe del capítulo dos: “el archivo describe con palabras de todos los días lo irrisorio y lo trágico con el mismo tono” (Farge, 1989).

Junto con los datos proporcionados por el diario *El Día*, pudimos reconstruir una historia en paralelo y en movimiento de la relación entre la UNLP y el Colegio. Hemos optado por colocar los titulares de la prensa en diversos segmentos de la tesis para demostrar la presencia gravitante que tenía para la sociedad platense los sucesos del establecimiento educativo que estudiamos.

Por último, lejos de concebirse como “una institución de encierro”, estos documentos permitieron reconstruir el lugar gravitante de CNLP en la ciudad: sus vínculos permanentes con actividades sociales, culturales y deportivas fueron y siguen siendo constantes.

En el capítulo dos se brindó un panorama político institucional de la UNLP y del CNLP a través de la noción de clivaje, que remite al carácter conflictivo de todo ordenamiento social e identificamos tres momentos cruciales que se considera señeros en el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del peronismo de izquierda en la Universidad y el CNLP. El primero es la llegada a la UNLP de los grupos afines a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo; el segundo, en octubre de 1974 con el asesinato de dos funcionarios y dirigentes gremiales que fueron centrales en la implementación del proyecto de la TR, documentado en el texto “Bases para la Nueva Universidad” y 1975, con la apertura de la Universidad y el inicio del ciclo lectivo. Esta perspectiva permitió la posibilidad de establecer relaciones entre la historia del Colegio con la de la UNLP y con la coyuntura política que se extiende entre 1973 y 1976. Asimismo, habilitó el análisis de los proyectos en pugna en el seno del enfrentamiento intrapartidario del peronismo y comprender que la consecución del cuerpo directivo del Colegio fue una resultante de las fuerzas que se disputaban el control de la UNLP y de las posibilidades (los márgenes de acción) que abría o cerraba la política. Al hacer foco en los clivajes, en tanto categoría



de análisis, se ha podido reconstruir un escenario que articula diferentes dimensiones y escalas: primero, la dinámica institucional del Colegio como parte de la Casa de Altos Estudios, segundo: la inscripción de esta dinámica en un tejido de relaciones políticas, sociales y culturales que definiría lo que se reconoce como la “gran política” y, tercero, la experiencia de los sujetos. Esta lectura habilitó una comprensión más cabal acerca de la experiencia del vértigo, la fugacidad y la velocidad con la cual se abrieron y se cerraron en poco tiempo y de manera traumática los márgenes de acción. A partir de este análisis, se sostuvo que la designación del cuerpo directivo del CNLP en estos años tuvo algo de reparación histórica: los funcionarios del cuerpo directivo habían sido declarados cesantes por la “Revolución Libertadora”. Es más, en el transcurso de los años ’73-’74 la conducción del Colegio estuvo conformada por “viejos peronistas” y “nuevos peronistas” ligados a la izquierda, así como otros docentes de la izquierda tradicional y entre 1975 predominó el sector más conservador del peronismo ortodoxo con estrechos vínculos con las fuerzas estatales y paraestatales del estado Terrorista. Quedará para futuras investigaciones profundizar la ascendencia político ideológica de la “segunda línea” que conformaba el cuerpo directivo y del conjunto del aparato burocrático del CNLP.

En el capítulo tres se analizaron las agudas tensiones, resistencias y conflictos que trajó aparejado el inicio del proceso de institucionalización del programa político académico que llevó adelante la izquierda peronista en la UNLP, a partir de mayo de 1973. En esta dinámica, se distinguió a diversos colectivos sociales de la comunidad educativa que traccionaban para imponer sus propios intereses y que actuaban como verdaderas fuerzas centrífugas que, a su vez, tensionaban el desenvolvimiento de la gestión escolar. Diversas “entradas” permitieron construir un estado de situación general acerca de un creciente proceso de politización entre finales de la década de 1960 y principios de 1970 y comprender el clima político de la primera etapa de la institucionalización del programa político académico de la Tendencia, entre mayo de 1973 y octubre de 1974. En primer lugar, atendimos a “los alrededores” de la escuela como lugares donde los/las estudiantes entraron en contacto directo con el mundo universitario y sus primeras experiencias ligadas a la violencia política perpetrada por las fuerzas policiales. De este modo, comprendimos las fronteras porosas de las instituciones educativas con el exterior, con el barrio, con el afuera (Carli, 2010) y establecimos relaciones posibles entre la configuración de la experiencia estudiantil como experiencia política y experiencia ciudadana. Esta triangulación de la experiencia habilita en los/las egresados/as ciertos procesos de identificación y marcas de distinción construidos y encarnados en las redes de pertenencia a un sistema mayor, la Universidad. En este clima, las autoridades del Colegio se enfrentaban a un estudiantado movilizad, a un cuerpo

docente mayoritariamente descontento y a la disputa con la conducción de la UNLP para que se respetaran dinámicas e intereses propios de los diversos sectores del Colegio.

En el cuarto capítulo nos preguntamos por la incidencia que tuvieron algunas medidas que se tomaron para reformar el Plan de Estudios en el Colegio, contempladas en el programa político académico de la izquierda peronista. A partir de nuestro estudio, hemos podido arribar a la conclusión de que algunas de las acciones más destacadas aparecían como desafiantes alternativas al modelo de escolarización tradicional y triunfante. En principio, como indicamos más arriba, una de las apuestas más significativas de la TR fue la de pensar en un “gigantesco laboratorio de enseñanza”, premisa que articula todo su programa político académico y que se plasmó en el documento titulado “Bases para la Nueva Universidad”. En torno a esta idea, se abolió el examen de ingreso, se constituyeron mesas de trabajo para cambiar el currículum, se experimentaron nuevas alternativas pedagógicas ligadas a la educación popular y la educación de adultos, medidas que, entre otras, ponían en tensión la herencia elitista y selectiva del circuito de pregrado de la UNLP. Así, hemos sostenido que en el bienio 1973 y 1974 el Colegio surge como un escenario para el desarrollo de experiencias curriculares inéditas, que tuvieron el propósito de romper con una gramática escolar sedimentada desde el origen de los colegios nacionales. Este nuevo plan curricular estaba atravesado por la teoría de la dependencia, la educación popular y las nuevas ideas pedagógicas y didácticas, imbuidas del desarrollo de la psicología del aprendizaje y la influencia del psicoanálisis, característico de la época.

Sobre la noción de “giro autoritario”, en el capítulo quinto nos interrogamos por el proceso de desmantelamiento del proyecto plasmado en el documento “Bases para la Nueva Universidad” a partir del análisis de los testimonios de los/as egresados/as, los discursos de funcionarios de la UNLP y de la cartera educativa nacional; además procesamos información proveniente de la prensa periódica y examinamos los reglamentos de disciplina del Colegio. Estos interrogantes nos orientaron en el propósito de dilucidar y construir una trama institucional en la que la violencia política, perpetrada por los agentes paraestatales de la CNU y la Triple A, cuya presencia en el Colegio fue notable a partir de marzo de 1975 y en la UNLP desde octubre de 1974, produjo un “giro autoritario” en la cultura escolar y una experiencia estudiantil signada por un mayor disciplinamiento, control y vigilancia de los cuerpos.

Al reunir y analizar las diversas fuentes orales y escritas, hemos identificado el año 1975 como un punto de quiebre significativo en la experiencia escolar respecto de las vivencias previas, gestadas al calor de la movilización social y la radicalización política. Así mismo, este cambio fue vivido por algunos protagonistas de esta tesis como una continuidad con el clima escolar luego del Golpe de Estado de 1976. Sin embargo, hemos podido recuperar de los documentos del CNLP

algunos datos significativos que nos permiten sostener que algunas acciones destinadas al control y la coerción ya se habían fraguado, dentro del Colegio, en 1974.

Las principales medidas que constituyen una prueba fehaciente del proceso de desinstitucionalización del programa político académico de la Tendencia en la UNLP fue la cancelación de las experiencias democratizantes. A su vez, las nuevas autoridades ligadas a la CNU y al sector más ortodoxo del peronismo que lideraron la dinámica de desmontaje del proyecto “Bases...”, también edificaron un nuevo perfil de estudiantado, más disciplinado, más obediente, más controlado. Paradójicamente, mientras se acrecentaban las acciones violentas (persecución, asesinatos), el lenguaje se cargaba de componentes esencialistas y trascendentes, que buscaban crear una nueva moralidad (despolitizada o politizada en la moralidad de la obediencia), que atentaba contra el despliegue de su libertad y de su autonomía.

Bajo la perspectiva de los estudios foucaultianos, sostuvimos que los dispositivos disciplinarios en las instituciones escolares expresan una singular manera de valorar y regular la administración del sistema punitivo, producto de condiciones históricas y contingentes que hacen posible cada configuración. Asimismo, actúan formando a los sujetos, es decir, si bien reprime conductas, a la vez produce saberes, motivo por el cual los sistemas disciplinarios escolares son coercitivos y a la vez productivos (Alterman, 1999). La imposición de pautas disciplinarias se dirige tanto hacia la regulación de los comportamientos, relativos al orden escolar, así como a los gestos, a los modos de ser y de actuar en el mundo, ya que los reglamentos contienen una implicación estética, política y moral. Tal como sugieren las investigaciones en estética escolar, la producción y la imposición de determinadas pautas de este tipo no resultan extrañas a la normativización de las prácticas y la formación de sujetos sociales (Pineau, Serra, Southwell, 2017; Pineau, 2018).

En el sexto capítulo trabajamos sobre la pregunta por los legados que el Colegio dejó sobre los/las egresados/as de las promociones analizadas en esta investigación. Procuramos rastrear la fuerza de los mismos en las relaciones de amistad y, en segundo término, buscamos comprender las formas de materializar el recuerdo de esos vínculos amorosos a través de gestos de recordación y marcas de memoria en el presente. Es posible comprender que el Colegio puede operar como una máquina de memoria donde una generación puede duelar a sus desaparecidos/as. Y eso es lo que hace diferente la experiencia estudiantil y el tránsito por la escuela de los egresados/as entrevistados para esta tesis que cursaron en la coyuntura 1973-1976.

Quedan abiertas futuras preguntas, para seguir pensando y explorando. Por ejemplo, avanzar en trabajos comparativos con otras instituciones escolares de la UNLP, de la ciudad, de la provincia, del país y apostar por una reconstrucción capaz de reunir de modo más sistemático investigaciones que estudien desde el punto de vista histórico educativo los colegios nacionales y/o universitarios en

el pasado reciente. Indagar sobre aquellos egresados que tuvieron otra experiencia respecto de la incidencia del peronismo en el Colegio: los que no se politizaron, los que militaron en otras agrupaciones o no participaron. Examinar las voces de otros agentes; docentes, no docentes, las familias, entre otros.

# Bibliografía

Abbattista, M. L. (2019). Justicialismo y cultura en la Guerra Fría : El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975) (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Historia y Memoria. Disponible en:  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1801/te.1801.pdf>.

Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Los Polvorines (Buenos Aires): Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.

Acha O. (2011). *Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*. Buenos Aires, Planeta.

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. En *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.42, p. 3-13, jun.

Agamben, G. (2005). *La amistad*, Adriana Hidalgo Editora.

Aguinaga, M. (2015) Mercante y los alumnos de la sección pedagógica de la UNLP: la formación de discípulos. V Congreso Internacional de Investigación, 11 al 13 de noviembre de 2015, La Plata, Argentina. EN: Memorias del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Psicología, En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12349/ev.12349.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12349/ev.12349.pdf)

Águila, G. (2016). Modalidades, dispositivos y circuitos represivos a escala local/regional: Rosario 1975-1983. En Águila, G. et al. (2016). *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente Argentina. Nuevos abordajes a 40 años del Golpe de Estado*, La Plata, FAHCE-UNLP.

----- (2015). Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción. En *Avances del Cesor*, Año XII, V. XII, N° 12, Primer semestre 2015, pp. 91-96. ISSN 1514-3899 / ISSN 2422-6580 -  
<http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>

Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Aisenstein, A. (2007). Los cuerpos: *parecer para ser*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2007) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires, del Estante Editorial.

Alessandro, J. (2011). *La colina táctica del enemigo. Un recorrido por el pensamiento y la militancia de los universitarios platenses (1950/75)* La Plata, La Campana.

Alí Jafella, S. (2006). Dos instancias de escolarización diferentes en el periodo fundacional de la Universidad Nacional de La Plata : El Internado del Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación (1910-1920). XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. *Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos*. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13288/ev.13288.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13288/ev.13288.pdf).

Alonso, L. (2013). Dictaduras regresivas y represiones en Iberoamérica: trayectorias particulares y posibilidades de comparación. En Águila, G. y Alonso, L. (2013) *Procesos represivos y actitudes sociales. Entre España franquista y las dictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires, Prometeo.

Alterman, N. (1999). La disciplina escolar en las escuelas secundarias. En *Páginas*, N° 1. ISSN: 1668-7493 / e-ISSN: 2591-4847

Alucin, S. Luces y sombras de la política en la escuela secundaria: breve historización de la educación ciudadana. En *Revista SAAP* (ISSN 1666-7883) Vol. 12, N° 1, mayo 2018, 45-70.

Amuchástegui, M. (2003). La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70. En Puiggrós, A. (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. Editorial Galerna.

Andújar, A. et. Al., (2009). (Comp.). *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.

Arfuch, L. (2000). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.

Aristizábal, Z. y Izaguirre, I. (2002). Las luchas obreras, 1973-1976 I: Los alineamientos de la clase obrera durante el gobierno peronista. Nuevas consideraciones teórico-metodológicas para el estudio de los conflictos obreros. Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias Sociales-UBA, consulta 1 de diciembre de 2022, <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/600>.

Apra, I. et al., (2021). Archivos escolares: desafíos, usos y potencialidades. En *Hilos Documentales / Año 4*, Vol. 2, N° 4, e025, JUNIO 2021 | ISSN 2618-4486 url: <https://revistas.unlp.edu.ar/HilosDocumentales>.

Baraldo Bet, N. (2018). La educación de adultos durante el período 1966 -1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 40, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 79-97 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe México.

Barletta, A. M. (2018). 1972-1974: Apuntes sobre un legado invisibilizado. En AAVV *De la Universidad Provincial a la Reforma Universitaria en La Plata (1890-1921) Guía documental y bibliográfica, 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.*

-----et al. (2013). Democracias en pugna: Un intento de recuperar los sentidos perdidos. *Revista Cuestiones de Sociología* (9), 163-167. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5873/pr.5873.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5873/pr.5873.pdf)

----- (2001). Peronización de los universitarios (1966-1973): Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista. En *Pensamiento Universitario*, N° 9.

Barletta A. M. y Cernadas, J. (2021). Argentina, 1973-1976: de la “democracia integrada” al terrorismo de estado. En Cernadas, J. y Lenci, L. (Coords.). *Futuros en pugna: Protagonismos, dinámicas y sentidos durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Pasados Presentes; 2). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/189>.

----- y Tortti, C. (2002). Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria. En Krotsch, P. (comp) (2002). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ed. Al Margen.

Berrotarán, P. (2002). La planificación en la época peronista en <http://www.peronlibros.com.ar/content/berrotaran-patricia-del-plan-la-planificacion-el-estado-durante-la-epoca-peronista> (recuperado 8 de marzo de 2022).

Béjar, M. D y Amieva, M. (2009). La justicia silenciada. En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*, HosoSapiens, CPM.

Bernetti, J. y Puiggríos, A. (1993). *Cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.

Bertin, M. (2018). El archivo general del Colegio Nacional “Rafael Hernández”. En AA VV *De la Universidad Provincial a la Reforma Universitaria en La Plata (1890-1921) Guía documental y bibliográfica, 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.*

Besoky, J. L. (2020). Violencia paraestatal en el Gran La Plata (1973-1976): el caso de la Concentración Nacional Universitaria (CNU). En D. Lvovich (Comp.). *Políticas públicas, tradiciones políticas y sociabilidades entre 1960 y 1980: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina*. Los Polvorines: UNGS.

----- (2015). La derecha peronista: Prácticas políticas y representaciones (1943-1976). Tesis de posgrado presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al

grado de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1280/te.1280.pdf>.

----- (2013). La derecha peronista en perspectiva. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Cuestiones del tiempo presente, Puesto en línea el 24 mayo 2013, consultado el 24 junio 2013. URL : <http://nuevomundo.revues.org/65374> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.65374.

Bleger, J. Informe de la cátedra de Introducción a la Psicología. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 1961, pp 13-19.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*, México, FCE.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (Eds.). (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.

Bonavena, P. (2012). El movimiento estudiantil secundario: del golpe de Onganía al Cordobazo. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina, memoria académica, disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires. Taurus.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana.

Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia cultural?* Buenos Aires. Paidós.

Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. En *Nueva antropología* vol.28 no.82 México ene./jun. 2015.

Califa, J. S. y Millán, M. (2021). Resistencia, auge y contrarrevolución. Un análisis cuantitativo de las luchas estudiantiles platenses entre 1966 y 1976. En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2), e152.<https://doi.org/10.24215/2314257Xe152>.

Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires. Colihue.

Chama, M. y González Canosa, M. (2021). "Politización" y "radicalización": reflexiones sobre sus usos y sentidos en la producción académica sobre la "nueva izquierda" en Argentina  
En Tortti, M. C. y González Canosa, M., (2021). *La nueva izquierda en la historia reciente argentina. Debates conceptuales y análisis de experiencias*. Rosario: Prometeo



Cammarota, A (2013). “Somos bachiyeres”. Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional de Morón. 1949-1969. Tesis de Doctorado: UNGS-IDES. Disponible en: [https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Tesis\\_Cammarota.pdf](https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Tesis_Cammarota.pdf).

----- (2011). Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946- 1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritario. *Temas de historia argentina y americana* 19. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/consideraciones-educacion-media-humanistica.pdf>.

----- (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: Ideología, Centralización, Burocratización y Racionalización administrativa (1949-1955)”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 15, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, pp. 63-92.

Carbonari, F. y Céspedes, F. (2016). La documentación gráfica y los colegios de la UNLP. Entre los viejos y los nuevos medios de representación gráfica arquitectónica. En 8° Jornadas de Investigación en disciplinas artísticas y proyectuales. Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Carli, S. (2021). Las fronteras de las universidades públicas frente a la pandemia. En Pérez Trujillo, A. *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento*, Servicios Editoriales / Editorial Balam, México.

----- (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XX.

----- La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el *tiempo presente*. En: *Sociedad*, no. 25 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

----- (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Carnaghi J. L. (2021). La militancia derechista en la Universidad Nacional de La Plata: el caso de la Concentración Nacional Universitaria. En Cernadas, J. y Lenci, L. (2021). *Op. Cit.*

----- (2016). Nacionalistas, católicos y peronistas. Auge, afianzamiento y reconfiguración de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) La Plata, 1955-1974. Tesis de posgrado presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Historia, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1255/te.1255.pdf>.

----- (2013). El nacionalismo juvenil platense y la formación de la Concentración Nacional Universitaria (CNU), 1960-1971. Disponible en <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66038>

----- y Abattista, L. (2014). La «depuración oficial» en las políticas educativas: la gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación de la Nación y su impacto en la UNLP. En las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP . La Plata, 3, 4 y 5 de diciembre. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas/viii-jornadas-2014/PONmesa10Abbattista.pdf>.

Capasso, V. y Jean Jean, M. (2012). Memoriales en la UNLP. Análisis de diversos casos de representación del pasado reciente en distintas unidades académicas. En *Aletheia*, volumen 2, número, julio 2012. ISSN 1853-3701 Disponible en: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/articulos/memoriales-en-la-unlp.-analisis-de-diversos-casos-de-representacion-del-pasado-reciente-en-distintas-unidades-academicas>.

Carreño, M. (2010). Memoria e Historia de la Educación. En Berrio, J. *El patrimonio histórico educativo. Su conservación y uso*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Cavarozzi, M. (1987). *Autoritarismo y democracia*, Bs. As. Eudeba.

Chavez Solca, F. Hacia una relectura de los clivajes políticos: el kirchnerismo como reconfiguración del clivaje peronismo-antiperonismo, en <file:///C:/Users/Talia/Downloads/Dialnet-HaciaUnaRelecturaDeLosClivajesPoliticosElKirchneri-7005355.pdf> (recuperado 23/02/2021).

Cecchini, D. (2018). Prontuario de un psiquiatra impune. En *Socompa, periodismo de frontera*. Recuperado de <https://socompa.info/derechos-humanos/prontuario-psiquiatra-impune/>.

----- (2013). *La CNU. El terrorismo de Estado antes del Golpe*, Miradas al Sur.

Cirigliano, G. (1971). La Escuela Intermedia. En Villaverde, A. (coord.) *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires: Humanitas, p. 91-108

Cosse, I. (2010). *Pareja, Sexualidad y Familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo XX.

Crenzel, E. (2008). Desaparición, memoria y conocimiento. En Crenzel, Emilio La historia política del Nunca Más (27-51). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.

Crispiani, A. (1999). La “universidad nueva” de Joaquín V. González y el proyecto de 1905. En Biagini, H. (comp). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*, Editorial de la U.N.L.P.

Cueto Rúa, S. Tesis de Maestría “Nacimos en su lucha, viven en la nuestra”. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata. Disponible en:  
<http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/santiago-cueto-rua.-201cnacimos-en-su-lucha-viven-en-la-nuestra201d.-identidad-justicia-y-memoria-en-la-agrupacion-hijos-la-plata>

Dagfal, A. (2014). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). En *Universitas Psychologica*, 13(5)

Darcos, X. (2008). Enseñar: ‘dar clase’ en la escuela de Jules Ferry. En *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Da Silva, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Diamant, A. (2009). Recorridos iniciales en la construcción de la identidad profesional de los psicólogos en la Universidad de Buenos Aires de los ‘60. En *Recorridos, Anuario de Investigaciones* [en línea]. 2009, XVI( ), 163-172[fecha de Consulta 16 de noviembre de 2021]. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945055>

Di Piero, E-; Mataluna, M. (2018) Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina. *Trabajo y sociedad*, (30) : 391-410. Disponible en:  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10048/pr.10048.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10048/pr.10048.pdf)

----- (2016). Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata. FLACSO/Argentina.

Di Terlizzi, C. (2019). Aulas en movimiento: la historia de la Unión de Estudiantes Secundarios. En la escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” 1973 - 1976. En *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 8, 393-414. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i8.68>

Dip, N. (2022). La universidad en disputa: peronistas de izquierda ante la Ley Taiana (1973-1974). EN: F.J.M. Talento Cutrin (Comp.). 100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina. Tomo 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU. pp. 213-231. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5572/pm.5572.pdf>

----- (2017). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario : Prohistoria. Historia argentina.

Draghi, M. J (2022). Posiciones y trabajos docente en la Argentina entre 1966 y 1974. En Legarralde, M. R. (Coord.). *Educación, historia reciente y memoria: Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 1).  
<https://doi.org/10.24215/978-950-34-2168-0>

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. En *Educación en Revista*, v. 35, n. 76, p. 13-29, jul./ago. Curitiba, Brasil.

----- (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1109- 1121 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

----- (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En Popkewitz, Th, Franklin, B. y Pereyra García Castro (Coords) *Historia cultural y educación : ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares.

----- (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, FLACSO/Argentina.

----- et. al. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*, Buenos Aires, Eudeba.

Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En René Kaës, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la Educación emocional*, Madrid, Visión Libros.

Falchini, A y Alonso, L. (2013). (comp). *Los archivos de la memoria. Testimonio, historia y periodismo*, Rosario, Universidad Nacional del Litoral.

Farge, A.(1989). *La atracción del Archivo*, Editions du Seuil.

Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana. (Aula XXI).

----- (1999). Estado, Sociedad y Educación en Argentina: una aproximación histórica. En *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel.

Finocchio, Silvia, (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levín, F. (comp) *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Bs. As., Paidós.

Flier, P., comp. (2014). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente* [en línea]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones ; 52) En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.369/pm.369.pdf>.

Flores, G.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2013). El profesor ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, (6). Recuperado de: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/761](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/761).

Fonte, Leonardo (2018) La educación media durante el primer peronismo. Matices en torno a los conceptos de Democratización, Adoctrinamiento (1946-1952). En *Prohistoria*, núm. 30, pp. 155-182.

Foucault, M. (1972/1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Franco, M. (2016). La represión estatal en la historia argentina reciente: problemas, hipótesis y algunas respuestas tentativas. En Águila et al. (2016). *Op. Cit.*

----- (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y «subversión»*, 1973-1976. Buenos Aires. FCE.

----- (2011). La «depuración» interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70. *A Contracorriente*, 8 (3).

Friedmann, S. (2021). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*, Buenos Aires, Prometeo.

Frigerio et al. (1994). *Cara y Ceca. Las instituciones educativas. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel.

Gagliano, R. (2003). Educación, política y cultura adolescente (1955-1970). En Puiggrós, A. (Dir.). *Op. Cit.*

Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra juvenilia: militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires, 1971-1986*, Buenos Aires, Biblos.

Garaño, S. "El Soldado de 18 años": un análisis de la modificación en la edad para cumplir el Servicio Militar Obligatorio (1976). XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-008/1197> (consulta 10/05/2021)

- Gatica, N. L. (2019). Universidad y exilio en los '70: La participación política de Rodolfo Agoglia y Arturo Roig. *Historia Y Memoria*, (18), 113–147.  
<https://doi.org/10.19053/20275137.n18.2019.8223>
- Gay, P. (1984). *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud, T. I. La educación de los sentidos*, México, FCE.
- Ginestet, M. (dir) y Meschiany, T. (comp). (2016). *Historia de la educación. Saberes, culturas escolares y disciplinamiento de los cuerpos*. UNLP.
- Godoy Eduardo, *La Historia de ATULP*, Asociación de trabajadores de la Universidad de La Plata, 1995, p. 102.
- González, J. I. (2009). *Los niños del Cordobazo*. Córdoba, Espartaco.
- González, P. (2011). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la historia oficial. *Quinto Sol*. DOI: <https://doi.org/10.19137/qs.v16i2.31>
- González Canosa, M. (2021). *Los futuros del pasado: Marxismo, peronismo y revolución: una historia de las FAR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo. (Pasados presentes ; 4).
- Graciano, O. (2008). Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1955, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- (2005). La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955). EN: N. Girbal-Blacha, et. al. *Perfiles históricos de la Argentina peronista 1946-1955 : Intelectuales, política y discurso*. La Plata : Al Margen.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- Grimson, A. (2019). *¿Qué es el peronismo? De Perón a los Kirchner, el movimiento que no deja de conmover la política argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bs. As. Siglo XXI.
- Gudelevičius, M. (2011) La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la "Revolución Argentina" [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5432/pr.5432.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5432/pr.5432.pdf).
- Gvirtz, Silvina. (1996). La doctrina peronista y la resistencia de los docentes primarios, Argentina 1945-1955". Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas.

Gvirtz, Silvina. (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón-Argentina 1949-1955", en: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, volumen 10, nº 1, enero-junio.

Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de La Memoria Colectiva. En *Athenea Digital*, 2, 1-11. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n2a5.pdf>

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, Stuart y Du Gay, Paul, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

Hernández Ramos, P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. En *Revista Historia y comunicación social* 22.2, 465-477.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del Siglo XX*, Barcelona. Crítica.

Hoskin, K. (1997). Foucault a examen. En Ball, S. (comp). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.

Janin, B. (2009). La violencia en la estructuración subjetiva. *Cuestiones de infancia*, 13, 15-33.

Jara, A. et al. (2019). El análisis gráfico como fuente de conocimiento: El caso de los edificios fundacionales de la UNLP: Colegio Nacional y Partenón del campus universitario. Disponible en: [oai:sedici.unlp.edu.ar:10915/129728](http://oai:sedici.unlp.edu.ar:10915/129728)

Jaúregui, A (2018). La planificación en la Argentina: el CONADE y el PND (1960-1966)W. En <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/22171>

----- (2014). La planificación en la Argentina del desarrollo (1955-1973). En *Temas de Historia Argentina y Americana* 22. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/planificacion-argentina-desarrollo-1955-1973.pdf>

Jelín, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

----- (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

----- (2000). Memorias en conflicto. En: *Revista Puentes*, Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria. 6-13.

Jelin, E. y Kaufman, S. (Comps.) (2006) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Jensen, S. I. (2010). Los historiadores, los testigos y el pasado reciente. Acerca de los límites de lo decible en el territorio del exilio. En *Studia Historica, Historia Contemporánea*, 28, 125-149 . Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/8047/8709>

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Kaufmann, C. (dir) (2001). *Dictadura y Educación*. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983). Madrid: Miño y Dávila.

Kaufmann, C. y Doval, D. (1999). *Paternalismos Pedagógicos*, Rosario, Laborde Editor.

Kaye, H. (1989). *Los historiadores marxistas británicos*, Universidad de Zaragoza.

Kopelovich, P. (2022). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media*. Tesis de posgrado (Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lanteri, M. y Meschiany, T. (2021). Proyectos en disputa: la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976. En Cernadas, J. y Lenci, L. (2021) *Op. Cit.*

Lanteri M. (2009). “Los pasos previos”. El largo proceso de conformación de la JUP en la Universidad Nacional de La Plata (1960 – 1973). En XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia. San Carlos de Bariloche

Lanusse, L. (2005). *Montoneros. El mito de los 12 fundadores*, Buenos Aires: Vergara y Grupo Z

Larrondo, M. (2013). *Lápices de colores: el movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*. Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, n°. 41. Buenos Aires: CLACSO.. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120032433/Larrondo.pdf>

Legarralde, M. (Coord.). (2022). *Educación, historia reciente y memoria : Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de



Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada : IdIHCS. pp. 8-16. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5542/pm.5542.pdf>.

----- (2017). Combates por la memoria en la escuela : La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013) (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pd>

-----.(1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862-1887. En: *Propuesta educativa*, Año 10, n° 21, dic. 1999-2000.

Lenci, M. L. (2021). *Las cuatro estaciones de 1973*, en Cernadas, J. y Lenci, L. *Op.Cit.*

----- ( 2014). Violencia política y terrorismo de Estado, 1955-1983. En Barreneche, O. (Dir) (2014). *Del peronismo a la crisis de 2001*. UNIPE-Edhasa.

----- (1999). Cámpora al gobierno, Perón al poder. La tendencia revolucionaria del peronismo ante las elecciones de marzo de 1973. En Pucciarelli, Alfredo (ed.), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 167-204.

Levin, F. (2021). Trauma e historia. Reflexiones desde la trastienda. En *Sociohistórica*, 47, e130. <https://doi.org/10.24215/18521606e130>.

----- (Comp). (2018). *Tramas del pasado reciente argentino: historia, memoria y transmisión*. 1a ed . - Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

----- (2017). Escrituras de lo cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente argentina en *Questions du temps présent*, <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70734>

----- (2016). El problema del sentido en la historia argentina reciente. Apuntes teórico-metodológicos para el estudio de los procesos sociales de subjetivación de la experiencia del terrorismo de Estado, *Papeles de Trabajo*, 10 (17), pp. 148-160

Ilabaca Turri, T. (2021). Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de élite Chilenos. La educación de las elites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena. Prom.: Verhoeven, Marie ; Dupriez, Vincent. Disponible en <http://hdl.handle.net/2078.1/250860>

López Echagüe, H. (2014). *Pibes. Memoria de la militancia estudiantil de los años 70*, Buenos Aires, Planeta.

Lora, M. E. y Garatte, M. A. (2017). La memoria escolar. Vol. 22 Núm 75, pp. 1305-1310. (ISSN: 14056666).

- Lorau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lorenz, F. “Tomala vos, Dámela a mí”. La Noche de los Lápices: el deber de recordar y las escuelas” en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004
- Luciani, L. (2022). Escuela tomada. El movimiento estudiantil secundario rosarino en el gobierno camporista. En *Sociohistórica*, 49, e158. <https://doi.org/10.24215/18521606e158>.
- (2017). *Juventud en dictadura. Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983)*. La Plata: UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Misiones: UNGS; Los Polvorines: UNGS. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/80>
- Luz, J. M. O Arquivo escolar para la história das instituicoes educacionais. Maestrando do PPGEduc/ UFMT/CUR, 2014.
- Lvovich, D. (2020). *Políticas públicas, tradiciones políticas y sociabilidades entre 1960 y 1980: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina*. Los Polvorines. UNGS.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires. FCE.
- (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En *Propuesta Educativa*, 35, 41-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041706005>
- Marcilese, J. (2018). El Movimiento Nacional Justicialista: una experiencia de organización peronista en tiempos de proscripción (1967-1968). En *Trabajos y Comunicaciones* (48), e063. <https://doi.org/10.24215/23468971e063>
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires. Losada.
- Mas Rocha, S. (2016). M. El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre centros de estudiantes. En *Polifonías Revista de Educación - Año V - N° 8*, - pp 44-70.
- Mayer, A. (2014). *Las Furias. Violencia y terror en las revoluciones francesa y rusa*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Mendoça, S. (2014). El campo de la Política Educativa en la dictadura argentina. Los casos de la UBA y la UNLP. 1.º Encuentro Internacional de Educación. Recuperado de <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/173/15411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Merele, H. J. (2017). La depuración ideológica del peronismo en General Sarmiento, 1973-1974: una aproximación al proceso represivo durante los años setenta constitucionales a partir del caso de Antonio Tito Deleroni / La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento ; Misiones : Universidad Nacional de Misiones.

----- (2014). Notas sobre la Triple A y la represión en el período constitucional 1973-1976. En VII Jornadas de Trabajo en Historia Reciente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2014.

Meschiany, T. (2021). Entre los archivos y los recuerdos: Un estudio sobre el Colegio Nacional ( UNLP ) en el pasado reciente (1973-1976). *Revista Fermentario*, 14(2), 96–114.  
<https://doi.org/10.47965/fermen.14.2.6>

----- (2020). Las pujas de poder entre el Colegio Nacional "Rafael Hernández" y la UNLP entre 1973 y 1974. En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 14 (18) : e088. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12850/pr.12850.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12850/pr.12850.pdf)

----- (2017). Proyectos político-educativos en la Universidad Nacional de La Plata y en sus colegios de enseñanza media (1973-1975). En *Revista IRICE*, (30): 103-123. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13887/pr.13887.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13887/pr.13887.pdf).

----- (2015). Historiografía, política y escuela en la universidad peronista. El caso de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata (1973-1976). En *Pedagogía y Saberes*, N° 4, págs. 71-85, Colombia.

----- (2011). Notas de investigación sobre los aportes de la historia oral para el trabajo con testimonios docentes y biografías educativas. En *Revista Testimonios*, Año 2

----- (2005). Imaginarios, experiencias y biografías docentes. Claves para comprender la relación entre ciudadanía, educación y democracia. Tesis de maestría. FLACSO/Argentina.

Mignot, V. e Cunha, S. (Org). (2003). *Prácticas de memoria docente*. SP: Cortez Editorial.

Millán, M. (2020). El movimiento estudiantil y la violencia política en Argentina, 1966-1976. *Cuadernos de Marte*, 0(18), 89-137. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/5659/4600>

Monasterolo, E. y Pittaluga, R. (2018). (Eds). *Formas de la política. Experiencias de activismo en el pasado reciente Argentina (1969-2010)*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. ISBN: 978-95-08633-30-9.

Morandi, T. (2018). Duelo. En Vinyes, R. (dir) *Diccionario de la memoria colectiva*, Barcelona. Gedisa.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires, Aique.

----- (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. En *Revista Espacios en Blanco*, Departamento de Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil.

Nasio J. D. (1999). *El libro del dolor y el amor*. Barcelona, Gedisa.

Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.). (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Nievas, F. (1999). Cámpora: primavera-otoño. Las tomas. En Pucciarelli, Alfredo (comp.). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 351-393

Nora, P. (1984) (dir.). *Les Lieux de Mémoire. La République Paris*, Gallimard.

Núñez, P. (2011). Introducción: Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política. *Revista Propuesta educativa*, 20(35), 1-7.

Oberti, A., Pittaluga, R. (2006). Memorias en montaje: Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia. Buenos Aires: *El Cielo por Asalto*. (Derivas del rodaballo).

Odetti, C. A. :Memoria del Colegio Nacional de Santa Fe. Entre el pasado y el presente. Tesis de Maestría para Flacso/Argentina, 2006.

O'Donnell, G. (1997) "Democracia en Argentina. Micro y macro" en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós.

Ojeda, C. (2022). De trajes y delantales blancos: Régimen de apariencia y cuerpos generizados en los colegios universitarios de la Universidad Nacional de La Plata (En prensa).

Oliveira Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Em *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*. V.28 n 1. Jan/Jun

Ossenbach Sauter, G. et al., (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, UNED.

Osuna, M. F. (2019). "¿Sabe Usted que está haciendo su hijo en este momento?": Políticas de la última dictadura argentina hacia la Infancia y la juventud. *Densidades* [online], n.24, pp. 10-17. ISSN 2318-9282.

Otero, R. (2019). Las memorias de la Resistencia peronista en los orígenes de Montoneros. En *Travesía* (San Miguel de Tucumán) vol.21 no.1 San Miguel de Tucumán jun. 2019

Palamidessi; et al. (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Manantial.

Panella, C. (2003). Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, núm. 3, pp.139-157.

Petitti, E. (2017). *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Rosario. Prohistoria.

Picabea, M. L., *Bleger, las batallas de un hombre en construcción*, Buenos Aires, Ed: Capital Intelectual, 2017.

Pineau, P. (2021). Un modelo meritocrático de producción de élites: el Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) en la primera mitad del siglo XX. En *Resgate*; Vol 29.

----- (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre estética escolar*; Buenos Aires, Biblos.

Pineau, P. (dir) (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1943)*, Buenos Aires, Teseo.

Pineau, P. et al. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires. Colihue.

----- (2000). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En Dussel, I. et al. (2000). *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Pis Diez, N. Pis Diez, N. (2019). El reformismo universitario en los Tempranos sesenta. En *La reforma del 18 : Cien años de lucha estudiantil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

----- (2018). Peronismo, universidad y oposición reformista. El caso de la ciudad de La Plata/Ciudad Eva Perón (1943-1955). En *Revista Estudios Sociales, revista universitaria* semestral, año XXVIII, n° 54, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, enero-junio, pp. 67-91.

----- (2016). Es hora de jugar la Universidad. Una reconstrucción de las luchas reformistas en las calles platenses durante la Laica o Libre (septiembre- octubre de 1958). *Revista Conflicto Social*, (N° 15), pp. 130-157.

Pittaluga, R. (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia setentista (1983-2005). En Franco, M. y Levín, F. (comp) *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Bs. As., Paidós.

Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol 36 17-29

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen.

Porta L. y Ramallo, F. (2017). Narrativas y trayectorias invisibilizadas. La memoria escolar y los estudiantes del Colegio Nacional de Mar del Plata. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210104>

Portelli, A. (2016). *Historias Orales: narración, imaginación y diálogo*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Rosario: Prohistoria Ediciones. (Coediciones; 2).

----- (1997). El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral. En Aceves Lozano, J. (1997) (comp) *Historia Oral*. México. Instituto Mora.

----- (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En Schwarzstein, D. (1991). *La Historia Oral*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Pratto, J. (2017). *La Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata "Rafael Hernández" (1885-1930)*. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. EN: Actas (2017). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10282/ev.10282.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10282/ev.10282.pdf)

Prins, G. (2003). Historia Oral. En Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia*, segunda edición, Madrid. Alianza.

Pronko, M. (2000). *El peronismo en la universidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas.

Pozzoni, Mariana (2017) “Tensiones y conflictos en el peronismo: un análisis a través de la Legislatura bonaerense, 1973-1976. disponible en: [http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/452/Tensiones%20y%20conflictos%20en%20el%20peronismo....%20Art%C3%ADculo%20Ferrari-%20Pozzoni%20\\_correcci%C3%B3n%202013\\_.pdf?sequence=1](http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/452/Tensiones%20y%20conflictos%20en%20el%20peronismo....%20Art%C3%ADculo%20Ferrari-%20Pozzoni%20_correcci%C3%B3n%202013_.pdf?sequence=1)

Puiggrós, A., (1993). (dir). *Peronismo: cultura política y educación*. (1945-1955) Tomo V. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Pujol, S. (2003). Rebeldes y Modernos. Una cultura de los jóvenes. En James, D. (2003) *Nueva Historia Argentina. Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Buenos Aires, Sudamericana.

Pulfer, D. (2015). Escritores “malditos”: peronismo histórico y campo intelectual en una aproximación de Jauretche, Buenos Aires, PeronLibros. Recuperado de: <http://www.peronlibros.com.ar/content/pulfer-dario-escritores-malditos-peronismo-hist%C3%B3rico-y-campo-intelectual-en-una-aproximaci%C3%B3n> (8/04/2022)

Quinteros, G. et. al. (2019). Las formas de hacer política en la Universidad Nacional de La Plata: Una propuesta reformista en el contexto del tercer peronismo, 1974. Revista *Cambios y*

*Permanencias*, 10 (2) : 124-153. Disponible en:  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.11272/pr.11272.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11272/pr.11272.pdf)

Raggio, S. (2017). *Memorias de la Noche de los Lápices : Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Posadas : Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento. (Entre los libros de la buena memoria ; 10). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/98>.

Ramallo, F. (2018). *El bachillerato argentino entre nostalgias y utopías*, UNdMP.

----- (2016). Los colegios nacionales y sus estudiantes: Mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo XX (Mar del Plata, 1919-1929) *Revista Digital de Escuela de Historia*. UNR. año 8 – n° 17 Mayo - Agosto/ I SSN 1851-992X / pp. 140 -154 / 2016 <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>.

----- (2013). De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940. Tesis de Maestría. UNdMP.

Ramírez, A. J. (1999). Radicalización y peronización de los universitarios: el caso de la UNLP (1969-1974). Cuadernos del CISH, Recuperado de <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/v4n5>.

----- y Merbilhaá, M. (eds). (2015). *Memorias del BIM: Biografías. Las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 en La Plata, Berisso y Ensenada*, UNLP.

Ramos, D. (2013). La memoria colectiva como re-construcción: entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio, *Realistas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, (1), 37-41

Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. México.

----- (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi (coord). *Instituciones educativas. Sujetos, historia, identidades*. México. Plaza Valdés.

Requena Santos, F. (1994). *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid, Siglo XXI.

Revel, Jacques. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires Manantial.

Rimoldi, M. (2018) La sala histórica del Colegio Nacional “Rafael Hernández” en AAVV, *Op. Cit.*

Rivas, J. I. et al., (Coord) *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Disponible en: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid\\_rivas%20et%20al%202012.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf).

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE.

Rodríguez, L. G. (2018). La Libertadora y el proceso de desperonización en la Universidad Nacional de La Plata (1955-1957). En *Hilos Documentales*, 1(1). Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/HilosDocumentales/article/view/5872>.

----- (2015). *Universidad, peronismo y dictadura: (1973-1983)*. Buenos Aires: Prometeo.

----- (2014). La Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1983. *PolHis*, 7 (14), 259-279. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9181/pr.9181.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9181/pr.9181.pdf).

----- (2014). La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983). *Revista binacional Brasil-Argentina*, 3 (1) : 135-161. Disponible en [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9754/pr.9754.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9754/pr.9754.pdf) (Recuperado 5 de noviembre de 2021).

----- (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960, *Diálogos* (Maringá. Online), v. 17, n.1, p. 155-184, jan.-abr. DOI 10.4025/dialogos.v17i1.723.

Rodríguez, L. (2019). Educación popular. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara (2019) (ed). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.

----- (2013). (dir). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. - 1a ed. - Buenos Aires : APPEAL.

Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*, Nueva York, Cornell University Press/Ithaca & London.

Sandoval Díaz, R. y Vial Lyon, M.J. (2016). Archivos escolares que construyen identidad. El liceo público, historia y patrimonio de los chilenos. En *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, ISSN-e 2447-746X, Vol. 2, N°. 2, 2016 (Ejemplar dedicado a: RIDPHE\_R Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo), págs. 22-36 (Consulta 1/08/2020).

Servetto, Alicia (2010). 73/76: *El gobierno peronista contra las “provincias montoneras”*. Bs. As., Siglo XXI.

Sharpe, J. Historia desde abajo. En Burke, P. (Comp), *Formas de hacer Historia*, Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1993.

Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)” en *Revista Historia de la Educación | Anuario SAHE* | Vol. 15 – N° 2 – 2014 | pp. 37-68.



----- (2010). Schoo, S. La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 5(5). Recuperado a partir de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a11>.

Schmucler, H. (1996). Ni siquiera un rostro donde la muerte hubiera podido estampar su sello (reflexiones sobre los desaparecidos y la memoria). En Papalini, V. (ed) (2019). *La memoria, entre la política y la ética: Textos reunidos de Héctor Schmucler (1979-2015)*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm2x>.

Schwarzstein, D. (1991). *La Historia Oral*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Simonetti, M. F. (2002). *Tocar el cielo con las manos : La actividad política de la FURN en la UNLP durante 1966-1973* (Tesis de grado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.659/te.659.pdf>.

Somoza Rodriguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Southwell, M. y Arata, N. (comps.). (2014). *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Gonnet : UNIPE. Editorial Universitaria. pp. 9-43. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.823/pm.823.pdf>.

----- y Higuera Rubio, D. (2017). Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas. *CPU-e. Rev. Investigación Educativa*. n.24, pp.27-53. ISSN 1870-5308.

-----, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.

-----Arata, N. (2011). Saúl Taborda: debates sobre la crisis, la estética y el reformismo (1885- 1944). *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 263-283. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10693/pr.10693.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10693/pr.10693.pdf).

Svampa, M. (2003). El populismo imposible y sus actores 1973-1976, en James Daniel (2003). (dir) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Tedesco, J. C. et al. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Bs. As., FLACSO.

Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 58-74[fecha de Consulta 19 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365004>.

Thompson, E.P. (1979). *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Crítica, Barcelona.

Tocho, Fernanda (2020). Lógicas políticas en tensión: La Tendencia Revolucionaria del Peronismo y su participación en el gobierno constitucional de la provincia de Buenos Aires (1973-1974) (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Historia. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1869/te.1869.pdf>.

----- (2014). Los otros «setenta»: Un recorrido por la experiencia de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en la gobernación bonaerense [1973-1974]. *Aletheia*, 4 (8), 17. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6274/pr.6274.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6274/pr.6274.pdf).

Tolentino, M. (2013). Los ausentes de 'La noche de los lápices': memoria y testimonio de los sobrevivientes de los centros clandestinos de detención en la Argentina postdictatorial. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Torre, J. C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En Torre, J. C. *Los años peronistas (1943-1955)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Tortti, M. C. et al. (2021). *La nueva izquierda en la historia reciente argentina*, Rosario, Prohistoria.

Tortti, M.C. y Celentano, A. (2014). Estudiantes, izquierda y peronismo en la Argentina: una visión desde la nueva izquierda. En Tortti, J.C. (dir.), *La nueva izquierda argentina (1955-1976): socialismo, peronismo y revolución*, Rosario, Prohistoria.

Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*, Buenos Aires, FCE.

Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. En *Revista española de pedagogía*, n. 228, mayo-agosto ; p. 305-32, p. 305-32.

----- (2000). *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona, Laertes.

Trincheri, D. (2018). Las tinieblas en la Universidad. El “adelantado proceso” en el Comahue. En *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Salamanca, FahrenHouse.

Tyack, Y. Cuban, L. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, FCE.

Vain, Pablo (2019). *Los Rituales escolares y las prácticas educativas*, Ed. Universidad de Misiones, Posadas.

Vallejo, G. (2001). La Plata y la ideología del progreso: redes y espacios culturales en la reproducción de un habitus laicista, 1882-1916. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (2) : 367-405. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.239/pr.239.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.239/pr.239.pdf).

Varela, J. (1992). Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En *Nrvitta d, 1..elurarerin*. Ilúm. 298 (1992). Ihigs. 7.29. 7.

Verbitsky, H. (1995) *El vuelo*, Planeta.

Villa, A. (2011). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: el caso de las familias tradicionales platenses. Tesis Doctoral, FLACSO- Argentina.

Villanueva, E. y Recalde, A. (2020). *Los cuatro peronismos universitarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial FEDUN. 117 P. ISBN 978-987-3640-28-5

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación. En *Historia da Educação*, ASPEHE/FaE/UFPeI, Pelotas.

Vuksinic, N. A. (2017). La organización gremial docente contra la Reforma Educativa de Onganía: el Congreso Nacional de Educación (1970-1971). XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Yanes-Cabrera et. al. (Ed) (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education* Cham, Springer.

Zaragoza Bernal, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión, *Asclepio*, 65 (1): e012, doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>.

## **Fuentes literarias y audiovisuales**

Asuaje, Pastor. *Por algo habrá sido: el fútbol, el amor y la guerra*. La Plata. Nuestra América.

García Lombardi, M. h. (2005) *Imberbes*, La Plata, La Comuna.

Gómez, C. (2015). *Maten al rugbier*. Sudamericana.

Moler, E. (2020). *La larga noche de los lápices*, La Plata, La Marea.

Documental de la CPM- *Los irrecuperables*, Diego Díaz e Ingrid Jaschek.



## Artículos periodísticos

“Asumió sus funciones el nuevo intendente municipal platense”, (26 de mayo de 1973), *El Día*, p. 3

“Fue ocupada ayer la Universidad local”, (29 de mayo de 1973) *El Día*, p. 5

“Taiana puso en posesión a los interventores de La Plata, Buenos Aires y del Sur”, (31 de mayo de 1973) *El Día*, p. 1.

“Asumió su cargo el interventor en la Universidad, Profesor Rodolfo Agoglia”, (1° de junio de 1973) *El Día*, p. 5.

“Los vejámenes y la violencia son y serán rechazados, dijo Taiana al pronunciarse contra las ocupaciones, (17 de junio de 1973), *El Día*, p. 5

“El Colegio Nacional fue tomado por estudiantes”, (19 de junio de 1973), *El Día*, p.5

“Alumnos del Colegio Nacional difundieron ayer una declaración”, (23 de junio de 1973), *El Día*, p. 5

Situación en el Colegio Nacional. Se mantiene el conflicto en tanto se aguarda para hoy una decisión del Profesor Agoglia”, (26 de junio de 1973) *El Día*, p. 5.

“La situación en el Colegio Nacional. Se mantiene el conflicto en tanto se aguarda para hoy una decisión del Profesor Agoglia”, (26 de junio de 1973), *El Día*, p. 5.

“Personal no docente apoya al rector del Colegio Nacional”, (27 de junio de 1973), *El Día*, p.5

“Aceptáronse las renunciaciones de los tres vicerrectores del Colegio”, (28 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

“ Colegio Nacional: Tampoco hubo clases durante la víspera” ( 29 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

“Hubo ayer clases en el C. Nacional”, (30 de junio de 1973), *El Día*, p.5.

“La participación estudiantil en los establecimientos educacionales”, (2 de julio de 1973), *El Día*, p.5.

“Organizanse mesas de trabajo en el Colegio Nacional”, (6 de julio de 1973), *El Día*, p.5.

“Mesas de trabajo en el Colegio Nacional”, (11 de julio de 1973), *El Día*, p.5

“Créase en la Universidad el Departamento de Planificación” (31 de julio de 1973), *El Día*, p. 5.

“La situación en la Escuela de Bellas Artes”, (7 de agosto de 1973), *El Día*, p.5

“La anunciada supresión del 6° año del bachillerato ha generado en los colegios una situación especial”, (8 de agosto de 1973), *El Día*, p.5

“Búscanse soluciones para normalizar el funcionamiento del 6to año en los colegios secundarios de la ciudad”, (9 de agosto de 1973), *El Día*, p.5

“Suprimieron los exámenes de ingreso a los colegios secundarios de la Universidad”, (4 de septiembre de 1973), *El Día*, p. 5.

“Alumnos secundarios invadieron un establecimiento educativo y provocaron diversos incidentes”, (7 de septiembre de 1973), *El Día*, p. 5

“La disciplina en nuestros colegios”, (18 de septiembre de 1973), *El Día*, p.5.

“Alarma en docentes”, (20 de septiembre de 1973), *El Día*, p.5.

Exhortó la Universidad a “evitar situaciones que afecten el normal desarrollo de la institución” (4 de octubre de 1973), *El Día* p.5.

“Muchos excelentes alumnos no pudieron ingresar a causa del sorteo en el secundario”, (26 de enero de 1974) *El Día*, p.5.

“Contra el ingreso por sorteo en las escuelas secundarias”, (12 de febrero de 1974) *El Día*, p.5.

“Los cursos de integración en colegios secundarios de la Universidad local”, (16 de febrero de 1974), *El Día*, p. 5.

“Señálense discrepancias en torno a los cursos que propicia la Universidad”, (20 de febrero de 1974), *El Día*, p. 5.

“Conferencia de prensa de Pedro Arrighi a los noventa días de gestión”, (27 de febrero de 1975), *El Día*, p.5.

“Renunció ayer el interventor de la Universidad de La Plata”, (12 de marzo de 1974), *El Día*, p.5

“Fue ocupada la sede de la Universidad local”, (19 de marzo de 1974), *El Día*, p.5.

“Confirman el nombramiento del Dr. Camperchioli como rector de La Plata” (29 de marzo de 1974), *El Día*, p. 1 y 5.

“Asumieron sus cargos los dieciséis universidades nacionales”, (31 de marzo de 1974), *El Día*, p.1 y 5

“Asumió sus funciones el rector de la Universidad”, (1° abril de 1974), *El Día*, p.5

“Irregular actividad docente en los Colegios de la Universidad”, (4 de abril de 1974), *El Día*, p.5.

“Fue impuesto el rector de la Universidad sobre la situación en los tres colegios”, (6 de abril de 1974), *El Día*, p.5.

“El paro docente en el Colegio Nacional”, (21 de abril de 1974) *El Día*, p. 5.

“Se reanudan hoy las clases en el Colegio Nacional. Docentes en alerta”, (23 de abril de 1974), *El Día*, p. 5.

“No habrá exigencias especiales en el uso de ropas especiales”, (3 de mayo de 1974), *El Día*, p.5.

“Intervención del Colegio Nacional”, (5 de junio de 1974), *El Día*, p.5.

“Dilatase la solución en el conflicto que afecta las tareas en el Colegio Nacional”, (27 de abril de 1974) *El Día*, p.5.

“Confirman la designación de Raúl Tierno como Rector del Colegio Nacional”, (27 de junio de 1974), *El Día*, p.5.

“Conflictiva situación en el Colegio Nacional”, (1° de julio de 1974), *El Día*, p. 5.

“Asumió el nuevo Rector del Colegio Nacional”, (2 de julio de 1974) *El Día*, p.5.

“Durante tres horas estuvo ayer ocupado el C. Nacional” , (23 de agosto de 1974) *El Día*, p.5.

“Informe”, (24 de agosto de 1974), *El Día*, p.5.

“Secuestraron y asesinaron a dos funcionarios de la Universidad local”, (9 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y 17

“Receso Universitario hasta el próximo lunes”, (jueves 10 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y 7.

“La situación en la Universidad local” (12 de octubre de 1974), *El Día*, p. 5.

“Inquietud de padres por situación en el Colegio Nacional”, (19 de octubre de 1974), *El Día*, p. 5.

Universitarias, Colegio Nacional, (14 de noviembre de 1974), *El Día*, p.3.

“Asumió ayer sus funciones el interventor en la Universidad”, (22 de noviembre de 1974), *El Día*, p.5

“Dejaronse sin efecto todas las modificaciones a los planes de estudio en la Universidad local”, (9 de enero de 1975) *El Día*, p. 5.

“Al ingreso a la Universidad se refirió Arrighi”, (22 de enero de 1975), *El Día*, p.5

“Conferencia de prensa de Pedro Arrighi a los noventa días de gestión”, (27 de febrero de 1975), *El Día*, p.5

“Se aprobarán con 4 puntos los exámenes de este mes en colegios secundarios”, (4 de marzo de 1975), *El Día*, p. 5.

“La situación en el Liceo V. Mercante”, (16 de abril de 1975), *El Día*, p. 5

“Quejas de padres por actitud de celadores en el Liceo”, *El Día*, (17 de abril de 1975), *El Día*, p.5

“Realizose un acto en el Colegio Nacional de la Universidad”, (26 de mayo de 1975), *El Día*, p. 5.

“Fijó las pautas de su accionar el titular de la UNLP”, (4 de septiembre de 1975), *El Día*, p.5.

“Hubo incidentes durante una manifestación de estudiantes secundarios, ( 6 de septiembre de 1975), *El Día*, p.5.

“Los juicios serán un Nüremberg a la criolla”, (8 de abril de 1985), *El Día*, p. 3.

“Los cien años del Colegio Nacional”, (8 de abril de 1985), *El Día*, p. 4.

“Critican la difusión dada a los juicios a los ex comandantes” (9 de abril de 1985), *El Día*, p. 3.

“Cartel” (9 de abril de 1985), *El Día*, p. 3.