

Imaginarios...La pedagogía académica en tiempos de refundación reformista.

FFyH, UNC. 1955-1966

Adela Coria

coriaadela@hotmail.com

Resumen

El texto relaciona procesos institucionales y la confluencia en ellos de sujetos pertenecientes a diferentes grupos generacionales que permiten comprender la configuración de la pedagogía académica en la UNC entre 1955 y 1966. Ponemos el acento en el tiempo que hemos caracterizado de “refundación reformista”, aludiendo con esa denominación a una forma particular de entender la realización de los principios académicos fundamentales de la Reforma Universitaria de 1918. Se ponen de relieve en ese sentido condiciones estructurales, conflictos y clivajes institucionales y los avatares de los itinerarios biográficos de mujeres y hombres que se traman a veces de modo azaroso, haciendo posible la configuración de diferentes versiones en la disciplina académica, en un período marcado por eventos críticos en los campos políticos nacional y local que atraviesan la vida universitaria, que oscila entre el imaginario de recuperación de la autonomía universitaria y su abrupta clausura.

Para el caso en estudio, constituye un eje analítico en esos diez años las formas ambiguas y escurridizas en que se produce la transmisión y herencia de un legado político-académico entre generaciones con sus implicancias específicas en el campo institucional universitario.

Abstract

The text relates institutional processes and the confluence in them of subjects belonging to different generational groups that allow us to understand the configuration of academic pedagogy in the UNC between 1955 and 1966. We put

the accent on the time that we have characterized reformist refoundation, alluding to a particular way of understanding the realization of the fundamental academic principles of the University Reform of 1918.

In this sense, structural conditions, conflicts and institutional cleavages are highlighted, as well as the ups and downs of the biographical itineraries of women and men that are sometimes haphazardly arranged, making possible the configuration of different versions in the academic discipline, in a marked period. by critical events in the national and local political field that go through university life, which oscillates between the imaginary recovery of university autonomy and its abrupt closure.

For the case under study, the ambiguous and elusive forms in which the transmission and inheritance of a political-academic legacy between generations with its specific implications in the university institutional field, constitute an analytical axis in those ten years.

Imaginarios...La pedagogía académica en tiempos de refundación reformista.

FFyH, UNC. 1955-1966

Adela Coria

coriaadela@hotmail.com

Introducción

La conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba ha sido la problemática abordada en la Tesis Doctoral “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966”, DIE, CINVESTAV, México, 2001, desarrollada bajo la dirección del Dr. Eduardo Remedi¹.

El estudio supuso inscribir las trayectorias e intervenciones protagónicas de sujetos de tres grupos generacionales en procesos institucionales específicos muy marcados por la historia política nacional y local.

Desde nuestra perspectiva teórica, buscamos tramar procesos institucionales, político-sociales y subjetivos orientando el trabajo a dar visibilidad a los modos particulares de configuración de la disciplina académica que no podían inferirse en nuestra hipótesis de forma directa de los planes o programas de estudio y resistían a esfuerzos explicativos de los procesos como producto de decisiones totalmente conscientes y transparentes.

Fuera de una lectura causal unívoca, para comprender los movimientos, cambios, rupturas y discontinuidades dentro del campo académico –como puede estudiarse en otros campos– apelamos a la idea de la confluencia de ciertas condiciones objetivas y aquellas subjetivas que condensan historia social pero también son en buena medida azarosas.

En palabras de Bourdieu,

“Fruto de la propia estructura del campo, es decir de las oposiciones sincrónicas entre las posiciones antagónicas (dominante/dominado, consagrado/novato,

¹ Distintas aristas conceptuales, metodológicas y empíricas de este proceso han sido publicadas en Coria, 2004; Coria, 2006; Coria, 2008; Coria, 2013; Coria, 2015.

ortodoxo/hereje, viejo/joven, etc), los cambios que acontecen continuamente (...) son en gran medida independientes en su principio de cambios externos que pueden parecer determinarlos porque los acompañan cronológicamente aun cuando parte de su éxito posterior se deba a esta concurrencia ‘milagrosa’ entre series causales –en alto grado- independientes” (1995: 355).

Pensado desde la constitución subjetiva inconsciente o desde la concepción bourdiana del hábitus que explica los movimientos del sentido práctico (Bourdieu, 1991), las razones no razonadas juegan un papel fundamental para comprender los derroteros personales y colectivos, signados en muchos casos por escisiones o fracturas en los procesos biográficos que terminan por expresarse en bifurcaciones de trayectorias solo comprensibles a la luz de la confluencia de subjetividad e historia política.

En ese sentido, la historia de una vida y también de la vida académica sería la reconfiguración nunca acabada de *historias*, divergentes, superpuestas, y su inteligibilidad es posible echando mano a la temporalidad como principio (de Coninck y Godard, 1989: 24-25).

Mostraremos ahora el modo en que se desplegó esta temporalidad bajo el lema reformista en su resignificación epocal, hasta su propia impugnación por procesos políticos que cerraron ese imaginario.

“Hacer época” en el campo académico: de luchas, transmisiones y herencias

En el encuentro institucional, y en su historia, se producen movimientos de transmisión y herencia, pero siempre entre generaciones que de un modo u otro se ven dispuestas a “hacer época”. Debimos objetivar dos procesos complementarios y por momentos contradictorios aunque mutuamente configurantes: el de la lucha entre generaciones y el de la transmisión y reinención del legado de una a otra.

Luchar por “hacer época” sería el motor de la historia de un campo. Para Bourdieu,

(...) Hacer época significa indisolublemente hacer existir una nueva posición más allá de las posiciones establecidas, por delante de estas posiciones, en vanguardia, e, introduciendo la diferencia, producir el tiempo”. (1995: 237).

Si en el campo artístico esta lógica es explicativa de la emergencia de autores faro respecto de un universo abierto de consumos culturales, la lucha y los procesos de transmisión y reinención de la herencia cultural entre generaciones tienen implicancias específicas cuando se los intenta analizar en el campo universitario, pues este es un marco continente de las que se suponen apuestas colectivas, institución que da identidad y pertenencia (Remedi, 2008) y se temporaliza en una dinámica que supone junto con las discontinuidades, permanencias y coexistencias, que permiten pensar con mayor fuerza en los vínculos inter-generacionales.

Las instituciones, siguiendo la idea de Pierre Legendre (1996: 160-163), serían espacio de despliegue del “orden político de las filiaciones”, espacio de estructuración de un “(...) vínculo político vital (...): vivimos *en el nombre de*.”

En una institución universitaria, en tiempos de re-fundación reformista, y entre generaciones, de eso se trata este texto.

Trazos para una historia académica “en nombre del Reformismo”

Proponemos el esfuerzo de comprender este breve relato imaginando tras su huella una “novela familiar” en sentido freudiano (Freud, 1909, 1979), desde el “mito de nacimiento del héroe” hasta ese “algo extraño [que] forma parte de la familiaridad”, un “conflicto interminable” (De Certeau, 1993: 319-320), que en nuestro caso, mostrará el lugar ocupado por unos y otros en un ámbito institucional universitario destinado a trascender a sus sujetos.

Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas

La inestabilidad, confrontación y exclusión políticas fueron rasgos consustanciales de diez años de historia nacional entre 1955 y 1966, situación que marcó decisivamente a las Universidades Nacionales y a la de Córdoba en particular. Los acontecimientos políticos disruptivos en la vida académica, hicieron oscilar a la Universidad entre creaciones y apuestas intelectuales variadas y fortísimos clivajes institucionales, con huellas de exclusiones y al mismo tiempo, la consolidación de los estudiantes y de los docentes como actores políticos. (Coria, 2013).

Avanzado 1955, los claustros académicos y la ciudad seguían registrando los efectos del cimbronazo político nacional de la autodenominada “Revolución Libertadora”, movimiento cívico-militar que derrocó al segundo gobierno del General Juan Domingo Perón, y abrió el largo período de la resistencia peronista.

La vida universitaria se vio especialmente impactada por múltiples y contradictorias medidas político-académicas en la segunda mitad de los `50, que oscilaron entre la intervención de la universidad² con la exclusión de sectores peronistas de los concursos docentes –en este tiempo, fuertemente connotados políticamente- hasta aquellas que habilitaron la que podemos interpretar como una etapa de re-fundación reformista de la vida académica (Coria, 2001), con la recuperación de los principios de autonomía, co-gobierno y libertad de cátedra, acuñados en la Reforma de 1918, resignificados desde el liberalismo dominante desde mediados de los cincuenta y actuados por sujetos con posiciones diferenciales hasta mediados de los sesenta.

Después de las depuraciones iniciales, poco a poco se fue recuperando la institucionalidad universitaria reformista, aunque con disputas políticas de relevancia, como la confrontación conocida como “Universidad Laica o Libre” en 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi. El golpe de estado del General Juan Carlos Onganía en 1966 vuelve a abortar las transformaciones reformistas sostenidas durante el corto gobierno de Arturo Illia, hasta la recuperación democrática con el triunfo de Héctor José Cámpora en 1973, que abrió nuevos desafíos en una convulsionada vida universitaria, para luego llegar a una clausura

² Esta fue una nueva intervención de las universidades nacionales que venía a contestar la de 1943 que había implicado la exclusión de los sectores políticos –docentes y estudiantes- opuestos al peronismo.

definitiva anticipada en 1974 y que termina por concretarse con el sangriento golpe cívico-militar de 1976.

Desde un esfuerzo por vincular distintos actores y niveles de análisis –político nacional, local, específicamente universitario- buscamos poner de relieve ahora ciertas condiciones que hicieron posible dejar atrás las mutuas exclusiones y pasar desde un encapsulamiento inicial de la actividad universitaria a la recuperación y también relecturas del sentido crítico de aquel movimiento reformista de 1918, admitir la conflictividad esencial de la vida académica en tanto lugar de despliegue de actores políticos, y advertir también el gesto de los universitarios de contestación ante las imposiciones gubernamentales.

Nuevas condiciones académicas en tiempos de refundación reformista

Entre mediados de 1956 y fines de 1957, un conjunto de decisiones de carácter regulativo modificaron sustancialmente la vida universitaria y perduraron desde entonces, a pesar de los profundos cambios políticos que se plantearon diez años más tarde con la nueva intervención a las universidades producto del golpe de Onganía.

Las pretensiones modernizadoras habían llegado a los claustros mediterráneos, como también se observaron en ese tiempo en la Universidad de Buenos Aires y en el mismo aparato científico-tecnológico nacional que generó sus propias instituciones como signo de apertura al desarrollo, clave del progreso para el mundo de posguerra. (Brunner, 1987: 29-66).

Las políticas de las intervenciones rectorales se trazaron en un marco de transformación de dos condiciones estructurales –el crecimiento de la matrícula estudiantil y de la planta docente- condiciones que también tuvieron implicancias en la adopción de medidas específicas en relación con el espacio disponible para el desarrollo de la actividad académica que se redefinió en sus nudos fundamentales. Hacia 1961-1962, a posteriori de la sustanciación de concursos, se generaban nuevas condiciones en el sentido de configuración de la denominada por José J. Brunner “profesión académica” (Brunner, 1987: 34-35).

Sobre la base de esas novedosas condiciones estructurales y la reconfiguración del mapa de posiciones académicas, se avanzó en decisiones para la concreción del ideario refundacional reformista que se asumía heredero de la Reforma Universitaria de 1918, de las que destacamos como símbolos en esta instancia la recuperación de la autonomía a través del co-gobierno y los concursos universitarios, articulados en los nuevos Estatutos de la UNC (1958) y la construcción de la Ciudad Universitaria, espacio identitario clave en la conformación del clima académico-estudiantil que pasó a ser dominante en esa etapa.

Diego Tatián nos previene sobre el “...despojo de la Reforma universitaria de su carácter contracultural para reducir su legado a un hecho meramente pedagógico” negando “su inspiración emancipatoria y su anhelo de revolución” (Tatián, 2018: 11). Evidentemente en los primeros sesenta aquella inspiración lejos estaba de ser la dominante, y quizás la reivindicación del reformismo tenía sobre todo que ver con posicionamientos netamente antiperonistas en el plano político estricto. No fue menor no obstante el movimiento refundacional, aunque los años venideros implicaron la explosión de un sinnúmero de problemas cotidianos en relación con el sostenimiento de la actividad central de enseñanza.

La academia de la Facultad de Filosofía consolidó su propia conducción. Un filósofo asumía en este acto la posibilidad de superar la instancia de intervención institucional, al tiempo que se consolidaban los nombres y hombres que dieron a la Facultad un sentido y aire de liberalidad en el que tuvieron lugar desde expresiones estudiantiles iniciáticamente críticas que luego implicaron su expulsión de la Facultad con el gobierno de Onganía hasta las expresiones marcadamente católicas y con los años cuestionadas por “reaccionarias” extremas.

En relación con el poder específicamente universitario, no toda la comunidad universitaria contó estrictamente hablando con la posibilidad legítima de ingresar al Consejo Directivo. Los elegidos para entrar en esa instancia de gobierno, permitidos estatutariamente, fueron profesores titulares y adjuntos, “viejos estructuralmente” que tendrían entre 40 y 50 años de edad, generación fundacional de la modernización de los estudios filosóficos y en particular pedagógicos, en la Facultad.

El lugar para las generaciones que se iniciaban³ se abría en el HCD a través de las posiciones de representantes de egresados y estudiantes. Hasta mucho más tarde, con una reforma de estatutos, los auxiliares de la docencia permanecieron fuera de esa instancia máxima de gobierno.

Probablemente como un efecto de generación que comenzaba a delinearse, en el sentido de inconformismo juvenilista (Terán, 1993) que caracterizó a los '60 y de creciente politización, los “recién llegados, es decir los más jóvenes”, comenzaban a tomar la iniciativa, a afirmar su identidad marcando en general su diferencia (Bourdieu, 1995:355),⁴ aunque carecían entonces del capital específico que sí acumulaban los profesores titulares o adjuntos, a través de la posesión del título de “Doctor”, situación que no se verificaba para el caso de los académicos de pedagogía. Aún contemplando las diferencias políticas e ideológicas que comenzaban a articularse y las disputas emergentes, el Consejo los hizo próximos entre sí en la posición de elegidos que compartieron el proceso de definición de todas las regulaciones académicas de la vida de la Facultad que miraba desde entonces con perspectiva de renovación hasta en sus normativas centrales. De esta manera, su posicionamiento en relación con el poder académico los reunió en un funcionamiento regular en la sala de sesiones del “Pabellón Residencial” una vez producido el traslado a la Ciudad Universitaria, en el mismo edificio ex -Presidencial de tiempos del peronismo en que se ubicó el Departamento de Pedagogía.

Sobre agosto de 1958 se terminaron de considerar los Estatutos de la Universidad Nacional en la Asamblea Universitaria, dándose con esto el paso de consolidación del instrumento legal propio de regulación de la Autonomía Universitaria.

Para ser “aspirantes a intelectuales”⁵...

³ Para Bourdieu, en el campo universitario francés se expresa un principio de división que opone a los profesores de mayor edad que ya han consolidado diversos tipos de capital (específico, como títulos que los consagran o posiciones ganadas en la academia; reconocimiento científico o social), con los más jóvenes, que se definen sobre todo negativamente, por la privación de signos institucionales de prestigio y la posesión de formas inferiores de poder universitario. (Bourdieu, 1984: 108).

⁴ En el campo artístico y por homología, en el intelectual y académico, para Bourdieu, “existir es diferir”.

⁵ Esta denominación es tomada de Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1993:58-59).

El espíritu de reforma inspiró modificaciones de Planes de Estudio y la formulación de un conjunto de medidas simultáneas tendientes a la modernización, en las que se jugó como clave una visión sobre la hoy denominada “excelencia” académica.

Vemos entonces dibujarse una “estrategia” imbricada en las medidas aisladamente consideradas, que sitúa en lugares específicos, en identidades -los estudiantes como estudiantes, los estudiantes y egresados como futuros intelectuales, potenciales reproductores de la misma academia- para cuya construcción había que ajustarse a los novedosos criterios de la selección y de la “distinción” académica.

Con el fuerte argumento de colocar los estudios ofrecidos “en un plano de la máxima seriedad y jerarquía científica”, con Víctor Massuh se avanzaba en el ‘56 en la regulación de las condiciones de ingreso vía la definición de títulos habilitantes, la reglamentación de Ayudantías de Cátedra, la redefinición del régimen de exámenes de alumnos libres, la generación de las Becas Facultad Filosofía y Humanidades para egresados, decisión que abría más los claustros a los aires internacionales del desarrollo.

Iniciaba 1957 y ya bajo el decanato de Tomás Fulgueira, se tomaron en simultaneidad medidas articuladas que venían a profundizar la agenda modernizadora, adoptando como parámetro el marco del acuerdo nacional entre Facultades de Filosofía y Humanidades del país que fue el horizonte para la flexibilización de los Planes de Estudio y que de hecho reconocía tendencias observadas en otros espacios académicos internacionales.

Se avanzaba al unísono en la modificación del régimen de cursado a través de la cuatrimestralización de asignaturas con menos materias por cuatrimestre y horas de clase de 100 minutos; creación del sistema de promoción sin examen; apertura de cursos sobre materias culturales a aspirantes no universitarios o de otras carreras; regulación de adscripciones en colegios universitarios para la obtención del título de profesor; la regulación transitoria de las adscripciones en las cátedras, hasta la resolución del Reglamento de Carrera Docente, en estudio. Un conjunto de decisiones más específicas se fue adoptando progresivamente para reglamentar el paquete flexibilizador, a la vez que fueron emergentes en simultaneidad, reglamentaciones orientadas tanto al control de la docencia como de los estudiantes que ingresaban a la carrera de Psicología y Pedagogía.

De este amplio conjunto de resoluciones, las condiciones que se establecieron a través de las ayudantías de cátedra unidas al sistema de promoción sin examen y su relación con las exigencias de los exámenes de alumnos libres y la creación de Becas, son fundamentales para entender y dimensionar en su faceta institucional, lo que no mucho más tarde, en los primeros años de los '60, se configuró en la práctica como un modo de ser estudiantil, un modo de ser “aspirantes a intelectuales”, dominante en la época de matrícula reducida.

Tres fueron las instancias fundamentales como condición de despliegue de esa aspiración: la cátedra como lugar de formación; las condiciones del estudiante de tiempo completo y el sistema de becas para egresados.

La “cátedra” en la Universidad de Córdoba, tradicional, fue entendida como la unidad académica de transmisión por excelencia, el lugar de posicionamiento y exclusividad de los profesores titulares y en algunos casos adjuntos. Ampliarla con la participación de estudiantes y adscriptos, supuso en principio asumir una mirada auto-formativa, auto-reproductora del propio claustro, a la vez que irrumpir en alternativas organizacionales preexistentes, de predominio de la verdad consagrada de los prestigiados, permeando sus propios límites con las miradas del estudiante y del reciente egresado, principiantes, “recién llegados”.

Con las medidas relativas a ayudantías y adscripciones, se sentaron las bases organizacionales del discurso reformista de renovación de la enseñanza esclerosada, discurso sostenido largamente pero difícilmente construido en los avatares políticos nacionales y locales y estrictamente universitarios.

El solo hecho de ingresar a la Universidad no iba desde entonces a marcar la diferencia entre el “ser” o “no ser” universitario. Había que transitar un camino para construir esa nueva identidad, había que “hacerse estudiante”, descubrir el secreto, moverse al ritmo de las exigencias y de un nuevo tiempo. Hacerse estudiante por entonces implicaría apropiarse de las reglas de un “ritmo fuerte” (Bernstein, 1993), actuarlas con rigurosidad y contra el azar, asumir la exigencia de prioridad a los estudios por sobre otras elecciones personales, lo que se denomina “estudiante de tiempo completo”.

Para el establecimiento del sistema semestral se tomó como modelo la práctica observada en universidades europeas y americanas, consideradas con ventajas tanto para profesores como para estudiantes.

El cursado por semestre implicó la simultaneidad de cursado de un conjunto de asignaturas en menos tiempo que bajo el régimen anual pero con mayor intensidad en la exposición de los alumnos a la enseñanza. Junto con las evaluaciones terminales y la cantidad de horas de estudio y también la promoción del uso frecuente de la biblioteca, constituyeron las condiciones para que “hacerse estudiante universitario” supusiera “estar ahí” de tiempo completo, configuración que contribuyó ulteriormente y en paralelo a la conformación de un clima institucional formativo de alta familiaridad, en tiempos de matrícula reducida.

Las condiciones del alumno libre que se establecieron se basaron en una crítica a la falta de diferencia sustantiva respecto del régimen de alumnos regulares, observada en las disposiciones vigentes. La crítica a la falta de seriedad y jerarquía científica de la normativa anterior se expresaba transparentemente en esta instancia, así como vimos se argumentaba en relación con el uso del espacio de la Ciudad Universitaria.

El nivel de exigencia que se plasmaba para la condición de alumno libre sería a nuestro entender complementario de las medidas que desde un año más tarde regularon una de las condiciones típicas de cursado de los alumnos en esta etapa, la “promoción sin examen”, que también enmarcada en las decisiones de todas las Facultades del país, habría sido factible en la unidad académica local por la existencia de grupos reducidos.

La “promoción sin examen” se inauguraba como una práctica nueva entre las registradas como condiciones de alumnos hasta entonces, cuyo objetivo declarado principal fue la eliminación del “azar del examen” como medio de promoción del alumnado. Pero las posibilidades de las cátedras se vieron limitadas a su vez por la definición de un límite máximo de alumnos permitidos bajo ese régimen -hasta diez- y la definición del mecanismo para los casos en que se viera superado: la selección con base al mejor promedio de notas en la carrera o del obtenido en el último año de secundaria si se trataba de una materia de primer año. “Pocos pero buenos”, es el eco irónico de los procesos de

selección de los ya “elegidos” en tanto universitarios, que habría contribuido a la consolidación del prestigio académico.

Las implicancias de estas modificaciones, por menores que hayan sido, muy probablemente fueron vistas tanto por estudiantes como por profesores, como una forma de democratizar las oportunidades, que claramente tenían fuertes connotaciones meritocráticas y de sobre-exigencia también para la docencia, en un momento en que todavía no se habían construido las condiciones de la profesión académica, fundamentalmente, de ser designados como profesores de tiempo completo.

Por otra parte, ya existía en la Universidad un sistema de perfeccionamiento de egresados a través de becas, pero ahora se revitalizaba instituyéndose anualmente bajo el nombre de “Beca Facultad de Filosofía y Humanidades” con el propósito explícito de contribuir a la solución de la crisis universitaria producto “...del gradual empobrecimiento a que la sometieron los sombríos años de la tiranía...” y definiendo el nuevo sistema de becas para egresados como “factor seguro del progreso educativo de la comunidad”.

Acceder vivencialmente a los principales y más prestigiosos centros universitarios del mundo occidental y oriental iba a posibilitar, a entender de las autoridades, arraigar la convicción de la “severa autoexigencia y riguroso aprendizaje en las disciplinas histórico-culturales” que implicaba el quehacer filosófico y humanístico. Había que superar lo que se entendía como “los peligros de la cerrazón comarcana”, enunciado con clara alusión al nacionalismo peronista, en íntimo diálogo con las formas más altas de la cultura universal.

Una vez más, los requisitos ponían en el camino a los “distinguidos” en el marco de la oferta homogénea promovida por la academia. Podía acceder a la beca aquel graduado con no más de dos años de egreso y que habiendo cursado como alumno regular de una carrera de la Facultad, hubiera obtenido un promedio general de “Distinguido”. No estaba ausente la previsión de un mecanismo de selección a través de un cuestionario escrito, consultas complementarias para verificar el grado de interés científico del aspirante y su madurez formativa, así como acreditar conocimientos del idioma del país en el que iba a realizar sus estudios.

Hasta aquí hemos reconocido tres regulaciones académicas centrales en relación con los estudiantes, definidos entre el '56 y el '57, pero que veremos desplegarse en prácticas efectivas en los '60. También destacan realizaciones institucionales concretas en estos primeros años directamente vinculados con lo que hemos denominado la construcción de un clima intelectual dominante que impregnó el modo de hacer de los prestigiados: los académicos.

Dos prácticas son a nuestro entender relevantes desde esa perspectiva: la escritura y la publicación en la Revista de la Facultad y la extensión cultural al medio desde los Institutos de investigación.

La escritura y la publicación: un camino de producción y acumulación de prestigio académico...

Pertenecer a un comité de redacción de revistas intelectuales como publicar en ellas, no constituía por entonces una novedad en materia de acumulación de un “poder de consagración y de crítica y de un capital simbólico de notoriedad” (Bourdieu, 1984: 106-108), individual o colectivo, además de ser lugares propicios para el debate intelectual y la construcción de un clima de intercambio y exposición pública de ideas a la crítica. Fuera del campo universitario, identificamos las revistas *Facundo* y *Flecha* en Córdoba, dirigidas una y otra en los '30 por Saúl Taborda y Deodoro Roca, como también dos revistas de importancia producidas en Buenos Aires por el núcleo de intelectuales expulsados de la Universidad durante el peronismo, *Imago Mundi* y *Sur*. (Coria, 2001: 149). En el campo universitario, la misma academia cordobesa producía desde muy temprano su órgano de expresión singular, la *Revista de la Universidad de Córdoba*, cuya primera serie de publicaciones se remonta a principios de siglo.⁶

Con el telón de fondo compartido de re-inención de la Universidad en todas las Facultades de Humanidades del país, para la Facultad de Filosofía y Humanidades local fue un paso de

⁶ La primera serie de la *Revista de la Universidad* inició su publicación en agosto de 1914, bajo el Rectorado del Dr. Julio Deheza. Su primer Director fue el Dr. Enrique Martínez Paz. Entre 1935-1943, su Director fue el Dr. Alfredo Poviña y entre 1956-1958, el Dr. Ezio Masoni. La segunda serie comenzó a publicarse en 1960, siendo Santiago Monserrat su Director. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*. (1973). “Índice de la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba 1914-1970”. Córdoba: Dirección de Publicaciones. p.p. 7-8.

importancia la producción de su propio órgano de expresión, que sin lugar a dudas iba a constituir un medio propicio para mostrar su singularidad reflexiva en el conjunto de Facultades de la misma Universidad.

Así, dentro de la misma reorganización departamental se creó el Departamento de Publicaciones de la Facultad.⁷ Se esperaban producciones de libros, series, folletos, revistas, publicaciones en homenaje, pero fundamentalmente, artículos, notas bibliográficas, traducciones, cuya organización y estructuración se encomendó a la Dirección del Departamento y de la Comisión Asesora que se institucionalizaban en esa creación. A un mes de ella, se designó como Director al Prof. Emilio Sosa López, del Departamento de Letras, futuro Vice-Decano de la Facultad,⁸ quien fue impugnado en esa posición por fuertes denuncias estudiantiles, avanzados los '70.

La Revista de la Facultad fue un lugar dilecto para algunos profesores de la Casa, el núcleo de sus académicos que, con conciencia o sin ella, incorporó la legitimación por la escritura como un camino de acumulación de prestigio y de reconocimiento académico.

El registro de la ausencia de la palabra pedagógica en la Revista de la Facultad (Coria, 2001) nos propone interrogantes sobre las posiciones que ocuparon los pedagogos en el campo académico en relación con los pares de otras disciplinas. Pero también se insinúan diferencias dentro del propio micro mundo de la Pedagogía. Interpretamos que hubo dos modos de posicionarse en relación con las formas de entender el “ser académico”, construidas por sujetos con apuestas principales distintas, que veremos se expresaron con claridad durante los '60. La interpretación refiere a una vocación por la oralidad ligada con las prácticas antes que inclinación por las prácticas escriturísticas. O al despliegue de la escritura en otros ámbitos de publicación, fuera de la academia, pertenecientes al campo editorial ligado más directamente con el mundo pedagógico, más alejado de las reflexiones de altura de la Filosofía o las Letras. Muy probablemente, habrían sido también razones políticas las que mediaron en esta ausencia. Publicar en esa institución ya entrando en los años '60, habría sido visto como un signo de adscripción a posiciones liberales -católicas o no- que fueron progresivamente impugnadas,

⁷ Res. Decano Interventor Nro. 92, 29 de agosto de 1957. Libro de Res. Decanales, Folio 128. Archivo FFyH, UNC.

⁸ Res. Decano Interventor del 10 de setiembre de 1957. Según Listado de Res. Decanales Libro de Res. Decanales, Folio 137.

fenómeno que también se observó en otras instancias institucionales como el Consejo Directivo, hasta ser ambas instituciones -Revista y Consejo- cuestionadas como referencias académicas legítimas, fundamentalmente por las jóvenes generaciones de pedagogos que ingresaba a posiciones académicas a mediados de los '60.

El Instituto de Pedagogía Saúl Taborda en la Universidad, toda una tradición...

En julio del '57 se crea el Instituto Pedagógico "Saúl Alejandro Taborda"⁹ aunque esta creación atravesó importantes dificultades para su funcionamiento hasta avanzados los años '60.

Para hablar del gesto fundacional, el nombre asignado al Instituto habría implicado en nuestra interpretación, el reconocimiento explícito e institucional del núcleo de académicos que intervino en la creación, de aquel impulso dado a la Pedagogía por Saúl A. Taborda más de dos décadas antes fuera de los claustros universitarios y de una clara adjudicación de un lugar de maestro en la Universidad a trece años de su muerte. Así lo refiere un considerando de la Resolución:

"...correspondiendo a sugerencias estudiantiles, este Instituto llevará el nombre -no ya solamente la marca- de Saúl Alejandro Taborda. Nativo de esta provincia, pensador auténtico, puso la especulación filosófico-histórica al servicio de la pedagogía. Su principal preocupación fue formar, educar al hombre argentino de carne y hueso, en función de sus antecedentes históricos, que le permitan ingresar al mundo del saber en general sin dejar de desentrañar su ser nacional. Sus libros "Investigaciones Pedagógicas", "La crisis espiritual y el ideario argentino", "Los ideales humanos en el arte contemporáneo", "Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria", etc, exhiben los valores morales e intelectuales que corroborados con una vida sincera en

⁹ En Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Instituto de Pedagogía. (1958). Creación del Instituto Pedagógico "Saúl Alejandro Taborda". Córdoba: Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.

permanente contacto con la juventud, aquilatan la estimación y respeto que en Córdoba debemos a este insigne maestro”.¹⁰

Se plasmaba en esa resolución el sentido de las palabras escritas por el mismo Taborda en 1943 cuando justificaba el papel del Instituto Pedagógico asociado con la Escuela Normal, que fuera de su iniciativa.

También se teñían del pensamiento de Taborda las funciones asignadas al Instituto, en términos de...

“...promover y realizar, con especial referencia a la realidad argentina y americana, el estudio y la investigación de los problemas teóricos y prácticos de la ciencia de la educación y de las disciplinas filosóficas, científicas y artísticas que sirven al objeto de la formación humana, organizando dentro de la Facultad -y fuera de ella, cuando fuere menester- los medios adecuados a tales propósitos”.¹¹

Un signo más de aquella impronta lo encontramos en las realizaciones que se esperaban del nuevo Instituto, como el propósito de organizar una Biblioteca especializada -para la Facultad y abierta en general-, la publicación de una revista de pedagogía, la organización de una encuesta periódica de carácter pedagógico y social, para el estudio de “...necesidades educativas de la población; la situación de la infancia y de la juventud, desde el punto de vista de su formación; la deserción escolar y la desorientación vocacional... el interés de los padres por la obra de los institutos formativos y las relaciones entre educación y sociedad”, la organización de conferencias, congresos y jornadas, “...el perfeccionamiento profesional y cultural del cuerpo docente en sus diversas jurisdicciones y grados”.

Esta realización, en su nuevo contexto universitario, tal vez significó el “retorno” del proyecto truncado en el ‘47 de la Escuela Normal Superior a raíz de la expulsión de las

¹⁰ Documento Creación del Instituto Pedagógico. p. 4.

¹¹ Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Art. 3, p. 4.

aulas de sus profesores por el peronismo. Proyecto y Escuela que habían sido lugar de concreción de ideas pedagógicas renovadoras, discriminado de las aulas universitarias, que hacían por entonces caer en letra muerta la “Reforma” del ‘18.

El nuevo ámbito, sin embargo, otorgó una especificidad a la creación. Para los sectores liberales democráticos, se habría tratado muy probablemente de un signo académico de recuperación de la universidad de la derechización a la que se había visto expuesta con el peronismo.

La Resolución de creación del Instituto Pedagógico fue el producto de un proyecto de Adelmo Montenegro, quien se reconocía discípulo de Taborda e iniciador del proyecto de la Escuela Normal (Coria, 2001).

Paradoja de la modernización pedagógica, al menos en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Córdoba, que para instaurarse recupera realizaciones que fueron emergentes en los años '30 y '40, en el campo de disputas de la política educativa provincial. Taborda en tanto perspectiva, huella que retorna, marca, podría posiblemente ser leído como “toda una tradición”, tradición de “reforma”, en relación con una intención fundacional de prácticas pedagógicas renovadoras que lograron concreción en la Escuela Normal Superior, fuera de la universidad, para pasar a recibir los embates de las políticas gubernamentales en el poder, ya sobre mediados de los '40. (Abratte y Roitenburd, 2015).

Con el tiempo, las dificultades presupuestarias habrían sido de relevancia para hacer fracasar en la práctica esta iniciativa institucional, aunque no habría sido un lugar vacío para algunos sujetos institucionales que encontraron un espacio académico en el Instituto.

La generación fundacional de los estudios pedagógicos en la FFyH

En los primeros años de la Facultad de Filosofía y Humanidades (hacia 1946) no se desarrollaron los estudios pedagógicos sistematizados en una carrera discriminada en el marco de los estudios filosófico-humanísticos. Se habían incorporado iniciáticamente asignaturas pedagógicas para la formación de profesores en Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1953, los estudios pedagógicos asumieron su carácter de carrera articulada, diferencial de las otras que se dictaban en la Facultad, bajo el paraguas de la entonces

definida como carrera de “Pedagogía”. En solo algunos meses, pasó a denominarse escuela y carrera de “Ciencias de la Educación”, una de las cuatro de la Facultad. En 1954, cambiaba nuevamente de denominación por la de “Escuela de Pedagogía”, con correlativos cambios de asignaturas en el Plan de Estudio, para volver a sufrir tres modificaciones próximas en el tiempo, una a inicios de 1956, cuando se creó la carrera de “Psicología y Pedagogía”, otra en 1958, año en que se definió como carrera de “Pedagogía y Psicopedagogía”, dependiendo ya del nuevo Departamento de Pedagogía, y finalmente “Pedagogía” en 1962. Recién en 1969 se constituyeron las modernas Ciencias de la Educación.

En cuanto a los perfiles formativos, los planes de estudio que acompañaron esas variaciones de denominación mostraron una pérdida progresiva del peso de la filosofía en la formación, el lugar relevante que pasó a tener la psicología y los movimientos de lo específicamente pedagógico en sintonía con esos cambios, hasta mostrarse en 1958 y sobre todo en 1962 en los Planes que elabora el mismo Departamento de Pedagogía, como aquellos en que mayor reconocimiento relativo tienen las asignaturas pertinentes al campo disciplinario.

Esos cambios se establecieron en un marco de conflictividad institucional, expuesta o larvada, conflictos en los que incidieron de modo simultáneo factores objetivos y subjetivos.

El ámbito particular de Pedagogía en la Facultad de Filosofía desde 1956 y durante esos cortos pero significativos primeros años posperonistas, vio definir un cuerpo de académicos más o menos estable, con cuatro profesores de diversa procedencia. Provenían de Córdoba capital y del interior y de otros contextos provinciales, en uno y otro caso, coyunturalmente del extranjero: María Esther Saleme de Burnichon (1956), Adelmo Montenegro (1956), María Margarita Andrés (1957) y Juan Carlos Agulla (1959).

Llegaron a hacerse cargo de la enseñanza de la versión de Pedagogía académica que construyeron desde diferentes matrices experienciales y de formación. Encontramos en ellos una gran variación de experiencias individuales, formas de socialización temprana y en materia de formación, capital relacional acumulado, posiciones en el campo político,

aunque compartieron desde sus lugares los acontecimientos que en la historia nacional han sido como vimos de gran relevancia para la vida universitaria.

Las trayectorias dan cuenta de las formas singulares en que se construye la biografía y el que podemos imaginar como un telón de fondo circunstancial y común. En esas trayectorias los acontecimientos político-sociales de los diferentes tiempos recorridos se imbrican bajo la forma de eventos críticos (Coria, 2001).

El mundo común que compartieron implicó el aprovechamiento de oportunidades formativas y de socialización en la vida política hasta los primeros años '40 y la efectiva incidencia del peronismo en la vida de estos académicos, como la razón por la cual las trayectorias se bifurcan para marcar su reincorporación en la vida universitaria post 1955 en un contexto de recuperación de la autonomía universitaria, como lo hicieron muchos intelectuales en el país.

En ese marco, su ingreso en la academia cordobesa fue producto de un proceso de re-fundación institucional, que como ya fue referido, se caracterizó por un conjunto de medidas de carácter político-académico de negación simbólica del ideario peronista y de exclusión a través del mecanismo de los concursos que constituyó un evento crítico dentro de la institución.

Córdoba habría sido elegida por múltiples razones, que incluyen a la vez que rebasan la explicación de su lugar como ciudad cuna de la Reforma Universitaria. Su paisaje, su ser lugar de paso, la ilusión prospectiva del progreso, el prestigio de su ser doctoral. También múltiples razones individuales o socio-políticas coyunturales que escapan a las estadísticas económicas y sociales e incluso al imaginario colectivo que llevaba años de sedimentación.

Las razones de su incorporación se diversifican: en parte, habrían sido buscados por carecer internamente de personal formado para hacerse cargo de la formación que se propiciaba, situación que perduró durante los primeros años de los '60. En parte, habrían sido convocados por efecto de las razones políticas y en parte también, llegarían sin mediaciones explícitas, para actuar una vocación formadora en un contexto de liberalidad política y creación intelectual que comenzaba a generalizarse más allá de la aristocracia doctoral local, con la participación de los sectores medios en la vida académica.

Su inclusión aportó caso a caso y colectivamente de modo particular en ese proceso de institucionalización académica de la disciplina, en un contexto institucional que marcó las formas locales de entender la re-fundación universitaria. La actuación de los primeros académicos específicamente destinados a Pedagogía fue de importancia por tres razones fundamentales. Por un lado, pues se sumaban a un conjunto de académicos de reconocido prestigio en la ciudad y más allá de ella, conformándose importantes redes de relaciones sociales y académicas. En segundo lugar, pues contribuyeron a construir ese prestigio desde sus trayectorias singulares de formación y experiencias de vida. Finalmente, pues se perfilaron como los profesores que marcaron la formación del primer grupo de alumnos numéricamente más relevante que egresó de la academia invistiendo un título profesional específico con proyección en relación con la misma academia sobre los años '70.

Fue este último el grupo generacional que asumió la hechura de la pedagogía en una versión crítica, así como también dio lugar a otras expresiones que aunque no dominantes en el espacio institucional, sí reflejaron un marcaje diferente de la misma formación. Prospectivamente, los académicos que iniciaban su recorrido formador entre mediados y fines de los '50, también participaron en la formación de las jóvenes generaciones que ingresaron al concluir la década de los '60.

En síntesis, se abrió con ellos un proceso de transmisión específico de una investidura académico-profesional que como tal, hasta la fecha, muestra la vigencia de complejos mecanismos de auto-reproducción de los académicos de una disciplina preocupada particularmente en explicarlos y prescribirlos, como es la Pedagogía.

Es crucial así el lugar que tienen los maestros fundacionales en todo proceso de institucionalización disciplinaria, pues conforman grupos intelectuales que mediatizan la incorporación de las novedades. También destacamos la relevancia histórica que tuvo para la Pedagogía local ese tiempo de estructuración de un mito fundacional (Enriquez, 1993), que ha sido operante hasta nuestros días.

Encuentro entre “maestros” fundacionales y los primeros “herederos” de la Pedagogía académica

Los años '60 inauguran en la Universidad un tiempo de cierta estabilización para los ideales re-fundacionales reformistas y para la Pedagogía universitaria cordobesa, donde tienen lugar la apuesta por la excelencia académica y son claves como lo hemos señalado los conceptos de autonomía universitaria, co-gobierno docente-estudiantil, articulación de la universidad con los problemas de sus contextos y su tiempo histórico y las políticas de acceso a la cátedra a través de los concursos universitarios. Como una condición estructural, asistimos al acceso del grupo de estudiantes que se proyectará como discípulos de los fundadores de la Pedagogía académica y asumirán en algunos años una herencia que resignifica de modo sustantivo, en procesos diferenciales de apropiación y crítica, las improntas fundacionales.

Esta década auguraba una nueva sensibilidad desde el punto de vista político-cultural como nuevas formas de sociabilidad para las generaciones que empezaban a formarse en Pedagogía, y también una nueva sensibilidad en Argentina y Latinoamérica transferida predominantemente a la política (Brennan, 1996).

En ese contexto, sobre fines de la década de los '50 y como ya lo hemos referido, asistimos en la Pedagogía académica local al ingreso de un núcleo de jóvenes para quienes la Universidad, situada en el corazón provincial, tuvo un sentido particular como ámbito de formación y socialización política.

Así, en pleno reformismo universitario y en un ámbito local-institucional que se ofrecía a la apropiación en sus múltiples circuitos formativos, se fueron definiendo los rasgos principales que configuraron a los estudiantes de entonces como futuros intelectuales académicos en el campo de los estudios pedagógicos.

El encuentro que se produce entre sujetos en las aulas permite reconocer la trama intersubjetiva de una referencia: el grupo, la institución formadora. Desde esa perspectiva, es posible leer la transmisión en clave de construcción imaginaria, con la mediación simbólica de ideario, normatividad y conocimiento puesto en juego en la enseñanza, como otros referentes institucionales.

En este último sentido -la enseñanza- asistimos a un proceso individual y colectivo de circulación de un saber avanzado en su época, pero antes, al despliegue de palabras y gestos de sujetos autorizados por la academia, que les fue especialmente dirigida a los sujetos en formación.

Ellos encontraron por respuesta el reconocimiento al lugar de maestro, la articulación de múltiples imágenes desde un anclaje subjetivo, desde itinerarios individuales con algunos rasgos comunes, con algunas diferencias. Fue la apertura de un proceso de reapropiación diferencial y colectivo de gestos como los que hoy, a distancia, la memoria enhebra como configurantes de una identidad estudiantil.

La socialización en el ámbito institucional modeló criterios de conformación del intelectual académico, la incorporación de parámetros de relación discípulo-maestro como una de sus claves, el aprendizaje de la participación en la vida interna de la Facultad, en sus crisis, más allá de las ideas transmitidas y apropiadas.

Se configuró así un clima intelectualmente productivo que redundó en la apertura de múltiples referencias para la construcción del “arma de la crítica”, lugar éste de expresión por excelencia de la intervención práctica y argumental en función de nuevos imaginarios posibles para el mundo de la educación, sus sujetos e instituciones y para la sociedad en general.

En consonancia con los cambios en los estilos de vida y de los referentes político-culturales en sentido amplio, los propios modelos académicos encarnados a través de los cuatro “maestros” fundadores de la Pedagogía académica fueron alternándose con los de la intelectualidad crítica, de raigambre marxiana emergente en otros espacios disciplinarios y fuera de la institución universitaria, abriéndose con ello anclajes de construcción identitaria, no en todos sus rasgos consistentes con las novedades en materia humanístico-cultural que se transmitían formalmente en las aulas. Así encuentran un lugar destacado referentes como José “Pancho” Aricó y el grupo Pasado y Presente, para algunas, maestros paralelos que abren el encuentro más claro con la tradición marxiana crítica de las ortodoxias, el espacio mismo de trabajo intenso junto con el Centro de Estudiantes de la Facultad, o las mismas actividades de extensión que conectaban con el afuera institucional, que se interpretaba como altamente encapsulado.

Podemos reconocer complejos y diferentes derroteros en una generación, aún bajo esas condiciones comunes de transmisión. De una parte, se consolidó un grupo, por cierto heterogéneo, en el que se habría producido una “amalgama” especial entre los gestos académicos fundacionales vinculantes con el compromiso ético-político y que ulteriormente, apuesta por la institución. De otra, se trazan itinerarios individuales, en algunos casos, con la mirada puesta en la formación en el exterior, quizás, con apuestas a futuro en la consagración académica.

Dos modos de ser herederos, en los próximos años sufrieron de modo también diferencial el fuerte proceso político que atravesó el país, la Universidad y el Departamento de Pedagogía a raíz de un nuevo golpe de estado en el país en 1966. Algunos, sufrieron el quiebre - simbólico, imaginario y real- de la ilusión y apuesta por el espacio académico como lugar de realización personal y colectiva, abriéndose un paréntesis de exclusión de varios años. Otros, inauguraron ese espacio como lugar de defensa de un ideario aun bajo condiciones adversas.

“Hacer época”: el compromiso político como legado

Como lo hemos anticipado, con claros signos desde los primeros años de la década, en junio de 1966 se reeditó una profunda crisis en la vivencia colectiva de la intelectualidad argentina, en particular, en la vinculada con el campo universitario. El cuerpo social y los sujetos comprometidos con la vigencia de la democracia como sistema de vida y de gobierno, volvieron a ser marcados por un golpe de estado - la autodenominada “Revolución Argentina”- aunque también se reeditaba la ya vieja historia de los sistemas de consensos, que comprometió a no pocos civiles con su emergencia o consolidación.

Ese golpe de estado instauró un nuevo clivaje en la vida institucional, como lo fuera el producido en 1955, con la entonces autodenominada “Revolución Libertadora” contra el peronismo en el poder. Evento crítico (Neiburg, 1999) que inscribió su letra y violencia en las altas casas de estudio como lugar privilegiado y se expandió en la sensibilidad de los

universitarios, unificando sujetos y estrategias y generando también desencuentros y hasta excluyentes discrepancias.

Los sujetos vinculados con la Pedagogía académica –y la misma institución- sintieron el “cimbronazo” de los acontecimientos políticos nacionales y locales. Protagonizaron una clara división de fronteras -políticas y de proyectos académicos- que ya se esbozaba desde los primeros ‘60, aunque quedara opacada en el imaginario de la unificación del proyecto re-fundacional reformista y por los vínculos familiares que en la academia, unía a unos y otros en torno del deseo de saber. La percepción, para la mayoría, fue la vivencia del vacío en la institución, aunque algunos permanecieran en ella.

Los alumnos, atravesado el tiempo crítico de una prolongada huelga estudiantil, retornaron a las aulas y se encontraron con profesores que también registran en su memoria la ausencia, aunque su posicionamiento político los hiciera permanecer en ellas.

Sin embargo, en la perspectiva que se dibuja hasta mediados de los ‘70, el corte autoritario abrió una etapa de más clara, progresiva y expuesta definición de los académicos y estudiantes universitarios como actores políticos con fuerte impacto en los procesos formativos institucionales.

Al compás de la radicalización progresiva de amplios y diferenciales sectores sociales - fundamentalmente, sectores obreros y de la juventud universitaria- y aún bajo condiciones iniciales de proscripción, la Córdoba dominada por sectores conservadores y católicos comenzó paulatinamente a recuperar su tradición contestataria y a ubicarse como foco de irradiación desde el interior del país, de nuevas representaciones y prácticas políticas de resistencia abierta y “acción directa” (Crespo y Alzogaray, 1994: 84) contra la dictadura militar y la intervención de la universidad, en las calles, en la institución y en las aulas.

El proceso de radicalización creciente se expresó en diversas formas de cuestionamiento a estructuras y criterios organizacionales y de gestión, prácticas y algunos exponentes de las versiones académicas que fueran promovidos hasta mediados de los ‘60, en algunos casos - y visto desde el presente- extremándose las deslegitimaciones de sujetos de importante trayectoria como intelectuales, aunque de posicionamientos políticos diferenciales.

El golpe de 1966 es entonces sólo un punto de partida de un complejo proceso de conflictividad y polarización progresivas, que supuso un primer tiempo de fuerte ejercicio de orden y control (1966-1969); un segundo tiempo de pasaje de la deslegitimación a la contra-proposición y confrontación (1969-1974) y un tercer tiempo, cuyas claves de comprensión inscribimos en la intimidación, la exclusión y la ausencia. (1974-1976).

El compromiso político fue un legado del contradictorio proceso de refundación reformista, claramente con signo liberal dominante. Los otrora discípulos, asumieron las posiciones de los maestros fundacionales en las cátedras, y un lugar destacado en la institución en su conjunto, asumiendo un proyecto político que se proyectó en el tiempo como la hechura de una de las versiones críticas de la pedagogía académica en el país, hasta su encuentro con un nuevo núcleo generacional disruptivo y crítico ya de la misma institución y del mismo reformismo universitario.

Bibliografía

Abratte y Roitenburd (2015) “Modernidad, Escolarización y Formación. Una aproximación histórico política”. En Abratte, Carranza y Sosa (Comp.) *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC*. (pp. 219-252). Córdoba: Editorial FFyH/UNC.

Bourdieu, Pierre (1984), *Homo Academicus*, París: Minuit.

_____ (1991), *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

_____ (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1993), *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Labor.

Brennan, James (1996), *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976*, Buenos Aires: sudamericana.

Brunner, José Joaquín (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, México: UAM-SEP.

Coria, Adela (2013), “Entre golpes (1955-1976). Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas”. En Gordillo, Mónica y Valdamarca, Laura (Coord.), *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

_____ (2008). “Campo académico: sujetos, instituciones, procesos políticos”, en Da Porta, E. y Saur, D. (Coord.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba: Comunicarte.

_____ (2006), “Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975, en Landesmann, Monique (Coord.), *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México: Juan Pablos.

_____ (2004), “Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional”. En Remedi Allione, Eduardo (Coord), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México: Plaza y Valdés.

_____ (2001), “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966”. *Tesis Doctoral*. DIE, CINVESTAV, IPN, México.

Crespo, Horacio (1999), “Identidades, diferencias, divergencias. Córdoba como “ciudad de fronteras”. Ensayo acerca de una singularidad histórica”, en Altamirano, Carlos, (comp.), *La Argentina en el siglo XX*, Editorial Ariel, Buenos Aires, pp. 162-190.

Chartier, Roger (1992), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa.

Cornaz, Laurent (1998). *La escritura o lo trágico de la transmisión. Esbozo para una historia de la letra*. México: Ecole lacanienne de psychanalyse.

Crespo, Horacio, Alzogaray, Dardo, 1994, “Los estudiantes del mayo cordobés”. *Revista Estudios*. Nro. 4, Julio-Diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México: Editorial Universidad Iberoamericana.

_____ (1995), *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*, México: Universidad Iberoamericana, ITESO.

_____ (1993), *La escritura de la historia*, México: Universidad Iberoamericana.

Freud, Sigmund (1979, 1909), “La Novela familiar de los neuróticos”, en *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 9.

Frédéric de Coninck y Francis Godard, 1989, “L`approche biographique á l`épreuve de l`interprétation. Les formes temporelles de la causalité”, *Revue française de sociologie*, XXXI. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1078. (31 de Enero de 2012).

Enriquez, Eugène (1993), “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En Kaës, René et al. *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

Gordillo, Mónica (1996), *Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo*, Editorial Dirección General de Publicaciones, Córdoba: Universidad Nacional Córdoba.

Kaës, René. (1996). “Introducción: el sujeto de la herencia”. En Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J.J. *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires: Amorrortu.

Legendre, Pierre. (1996), *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*. México: Siglo XXI.

Neiburg, Federico (1999), “Politización y Universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina”. *Prismas, Revista de Historia Intelectual*. Nro. 3, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 51-71.

Remedi Allione, Eduardo (2008), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México: Juan Pablos-Universidad Autónoma de Zacatecas.

_____ (2004), “La institución: un entrecruzamiento de textos”. En Remedi Allione, Eduardo (Coord), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México: Plaza y Valdés.

Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones Pedagógicas*, Córdoba. Ateneo Filosófico de Córdoba. Vol. I, Tomo I.

Tatián, Diego (2018). *La incomodidad de la herencia. Breviario ideológico de la reforma universitaria*”. Córdoba: Encuentro Grupo Editor-Brujas.

Terán, Oscar, 1993, *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*. Editorial El Cielo por Asalto, Buenos Aires.

Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento. (1970). *Estudiantes y Recursos Humanos en la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba: UNC.