

Ediciones

nuestrAmérica  
desde Abajo



Dossier

# Educación y Política

... Estudios en Revista nuestrAmérica

VVAA

*Educación y política... Estudios en Revista nuestraAmérica*

Compilado por Ismael Cáceres-Correa – 1era edición.

Concepción: Ediciones nuestraAmérica desde Abajo, 2019.

Libro digital en PDF y HTML.

Archivo digital: Descarga y online:

<http://nuestramerica.cl/libros/index.php/editorial/issue/view/1>

ISBN: 978-956-09416-0-2

Ediciones

nuestraAmérica  
desde Abajo  
Lda.



## **Autores/as**

Jessica Visotsky, Raúl Domínguez y Juan María Pianessi

Matheus Cardoso da Silva

Regina Agramonte Rosell

Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz

Yasmani Santana Colin

**Esta es la versión en PDF de un libro digital. Para conocer más detalles visite nuestro sitio web [www.nuestramerica.cl](http://www.nuestramerica.cl)**

Este libro fue publicado también en **DEYCRIT *sur*** Repositorio

<http://www.deycrit-sur.com/repositorio/educacionypolitica.html>

Este trabajo está depositado para su conservación en



DOI: 10.5281/zenodo.3491174



Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Se distribuye bajo licencia Creative Commons: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.

# Tabla de contenidos

## **Ediciones nuestrAmérica desde Abajo: Una constante promoción del pensamiento crítico**

*Equipo editorial*

4

## **Presentación**

*Ismael Cáceres-Correa*

5-6

## **Genocidio y Universidades Nacionales. El caso de la Universidad Nacional del Sur (1975-1983)"**

*Jessica Visotsky, Raúl Domínguez y Juan María Pianessi*

7-38

## **Dictadura militar y la Universidad de São Paulo. El montaje del aparato de represión (1964-1972)**

*Matheus Cardoso da Silva*

39-61

## **Influencia del marxismo en el pensamiento y los debates de la campaña por la escuela cubana en 'Cuba Libre' en 1941**

*Regina Agramonte Rosell*

65-85

## **Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica**

*Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz*

86-98

## **Efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México. Educación intercultural en tensión**

*Yasmani Santana Colin*

99-112

## Ediciones nuestrAmérica desde Abajo: Una constante promoción del pensamiento crítico

A mediados de 2012, Jessica Visotsky, nuestra compañera de ruta en este viaje editorial, nos decía que “Nos encontramos en búsquedas, la búsqueda de intersticios para impulsar, movilizar y promover el pensamiento crítico es una de ellas”<sup>1</sup>. En este momento llevamos un poco más avanzado ese viaje, pero sabemos que aún nos quedan muchos años por recorrer. Pensar en cómo se manifiesta una idea en este ámbito nos obliga a reflexionar sobre nuestros pasos y evaluar si hemos avanzado hacia aquello que en un inicio nos motivó.

La construcción de Revista nuestrAmérica fue una apuesta ante una academia que sentíamos distante de la realidad de nuestra gente. Aquellos espacios encerrados en torres de marfil hablando de los dolores del pueblo nos eran tan insípidos cuando mirábamos sus enfoques que no nos podíamos conformar sin intervenir. No nos convencía en nada sus trabajos que colocaban a las personas como simples objetos de estudios sin compromiso real. En respuesta, vimos la necesidad de ir abriendo camino aunando lo académico con lo popular desde la investigación y la militancia. Pensamos que con catorce números regulares semestrales y una edición especial, podemos decir que estamos cumpliendo con lo propuesto.

No se trata solo de publicar, sino de esforzarse para que las investigaciones tengan un sello de perspectivas críticas, desde un actuar que se centre en investigar desde la acción. De este modo, la gran mayoría de los trabajos publicados surgen de estudios realizados directamente con grupos de personas reales (no solo reflexiones teóricas). Eso ha sido lo que se propuso desde un inicio y hoy, con mucha más experiencia, queremos seguir dando pasos mayores.

Ediciones nuestrAmérica desde Abajo (antes llamada *Corriente...*), se presenta como uno de esos nuevos pasos. El espacio de la editorial está propuesto como el lugar idóneo para que confluyan investigaciones de posgrado que actualicen, con sus altos estudios y reflexiones, algún tema de interés para el Sur global. De este modo iniciamos el nuevo proceso que estará marcado por la apertura al diálogo desde distintas fronteras, combinando los esfuerzos de todo un equipo editorial para garantizar el rigor científico y el respeto a nuestra ética desde el pensamiento crítico.

Esperamos que nos acompañen en este tramo del viaje que iniciamos hace algunos años. Que participen con sus lecturas y con sus propuestas. Seguiremos trabajando con la misma fuerza y el mismo ímpetu para hacer cada vez más cercano el trabajo académico con la realidad de nuestra gente. Esperamos que esto sea de su agrado.

Equipo editorial.

---

<sup>1</sup> Véase la presentación al número 1 de Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092, publicado en enero de 2013.



## Presentación

Si tuviese que decir cuál es la disciplina que con mayor frecuencia aparece en Revista nuestrAmérica, sería difícil la respuesta. En general las investigaciones incluyen estudios desde distintas áreas y combinando métodos particulares de más de una disciplina a fin de comprender mejor lo que están abordando. Si lo que se pide fuese considerar cuál es las temáticas con mayor presencia, definitivamente diría que la política y la educación.

Desde el inicio se consideró a la educación como algo fundamental de nuestro trabajo, pero no cerramos el espacio a hablar solo de la escuela. Por el contrario, vimos que todo lo relacionado con ello estaba inmerso en una confrontación política. La educación misma y sus instituciones son espacios políticos en los que se ve reflejado un pensamiento y un modo de actuar que puede repercutir directamente en la vida social. Ya no se trata de una simple sospecha ante la implantación en la consciencia de ideas rebeldes, por el contrario, lo que observa es la represión física ante un pueblo que se organiza. Por tal motivo, la idea de la educación, en sus distintas formas, siempre ha estado presente junto a la de la organización política. Es así como llegamos a este primer libro como editorial, que no podía ser de una forma distinta que recordando los trabajos en Revista nuestrAmérica en que se estudiado el tema.

Haremos un breve recorrido por cinco artículos en los que se observa cómo el contexto político repercute en la sociedad afectando principalmente en la vida educativa. Se tratan de estudios en perspectiva histórica recordando experiencias que han repercutido con fuerza en las localidades en las que ocurrieron. Los aportes aquí incluidos hablan de casos en Argentina, Brasil, Cuba, Colombia y México. Podemos diferenciar tres tópicos en sus casos: 1) *dictaduras y universidad*, 2) *discusiones sociopolíticas*, 3) *racismo y educación*. Con esto ya podemos iniciar nuestras lecturas ¡Veamos de qué se trata!

El primer artículo lo editamos y evaluamos desde nuestrAmérica, pero fue publicado en un proyecto distinto. Aun así quisimos que fuese parte de esta compilación en razón del interés en lo que trata. Titulado "**Genocidio y Universidades Nacionales. El caso de la Universidad Nacional del Sur (1975-1983)**", es un estudio que indaga en las luchas por la memoria, verdad y justicia en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, a través del caso de la Universidad Nacional del Sur en un contexto dictatorial. Esta investigación estuvo a cargo de Jessica Visotsky, Raúl Domínguez y Juan María Pianessi. De seguro este tema no deja indiferente a nadie.

El segundo artículo toma un tema desde Brasil y lo escribió Matheus Cardoso da Silva. El trabajo titulado "**Dictadura militar y la Universidad de São Paulo. El montaje del aparato de represión (1964-1972)**", aborda el proceso de montaje del aparato de represión durante la dictadura militar en Brasil. El autor nos muestra cómo la situación política originó un control de la vida cotidiana en la universidad, tanto en las actividades académicas como en las personales, provocando detenciones, procesamientos e, incluso, asesinatos. Estos dos primeros artículos nos dan la perspectiva de cómo las últimas dictaduras cívico-militares arremetieron en contra de las universidades.



Cambiando de país, nos dirigimos a la Cuba de los años 40 con el trabajo **“Influencia del marxismo en el pensamiento y los debates de la campaña por la escuela cubana en ‘Cuba Libre’ en 1941”** de Regina Agramonte Rosell. En este estudio la autora determinó como objetivo central analizar el lugar del marxismo en la atmósfera intelectual-cultural cubana en los años 40. De esto nos lleva a los principales debates sobre la educación propiciados por el Partido Comunista, los marxistas y las personas afines a su política educacional. Es un trabajo que analiza con crítica lo ocurrido en ese entonces.

El tercer tópico está compuesto por otros dos artículos que se relacionan con temas marcados por la racialización en la educación. De este modo el cuarto artículo de este libro es **“Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica”**, escrito por Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz. En su trabajo hacen visibles los acontecimientos que tuvieron lugar a partir de la década de los años setenta del siglo XX, en la emergencia y configuración de la etnoeducación afrocolombiana como derecho y como proyecto político de las comunidades negras. Acá agregan una fuerte crítica al racismo en el sistema escolar actual. De seguro querrán conocer más acerca de este problema que afecta tanto a nuestros países.

El quinto artículo, que concluye esta edición, fue escrito por Yasmani Santana Colin y lleva por nombre **“Efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México. Educación intercultural en tensión”**. En este trabajo su autor enmarca la discusión sobre los espacios de educación superior que están demandando los jóvenes indígenas en México. Santana Colin busca visibilizar los efectos de la educación diferenciada -para indígenas y no indígenas- a partir de la emergencia, particularmente, de las Universidades Interculturales orientadas específicamente a la población indígena, lo que genera constante tensión por la definición y praxis de la interculturalidad.

Cinco trabajos que solo recuerdan a una gran cantidad dedicada a la cuestión de la educación en nuestra América. Esperamos que esta selección sea de su agrado y que les motive a revisar nuestras ediciones en búsqueda de otros estudios que de seguro les serán de mucho provecho. Les estaremos esperando.

Ismael Cáceres-Correa  
Compilador del libro  
Ediciones nuestraAmérica desde Abajo

# Genocidio y Universidades Nacionales. El caso de la Universidad Nacional del Sur (1975-1983)

Genocídio e universidades nacionais. O caso da Universidade Nacional do Sul, Argentina, (1975-1983)

Genocide and National Universities. The case of the National University of the South, Argentina, (1975-1983)

Jessica Visotsky, Raúl Domínguez y Juan María Pianessi

**Resumen:** Esta indagación deviene de los procesos de lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia en nuestro país y en la ciudad de Bahía Blanca. Es el resultado de investigaciones militantes desarrolladas por organizaciones estudiantiles y organismos de derechos humanos en los años '80, '90 y los primeros años del 2000, puntualmente sobre el tema de la Universidad Nacional del Sur y en el marco de los diferentes momentos por los que en la ciudad atravesaron los procesos de Justicia, tanto los listados elaborados minuciosamente por compañeros y familiares de los diversos organismos de derechos humanos que se han gestado en la ciudad como por el trabajo ejemplar desarrollado por la fiscalía de Bahía Blanca, en los que no sólo se pudo conocer la verdad y hacer lugar a los necesarios procesos de memoria sino también que se está avanzando en las sucesivas etapas de las causas en el encarcelamiento de los represores.

**Palabras clave:** dictadura; universidad; memoria; violencia; genocidio

**Resumo:** Esta investigação vem dos processos de luta pela Memória, Verdade e Justiça em nosso país e na cidade de Bahía Blanca. É o resultado de uma pesquisa militante desenvolvida por organizações estudantis e organizações de direitos humanos nos anos 80, 90 e início dos anos 2000, pontualmente sobre o tema da Universidade Nacional do Sul e no marco dos diferentes momentos da que na cidade passaram pelos processos da Justiça, tanto as listas elaboradas com cuidado por colegas e parentes das várias organizações de direitos humanos que foram desenvolvidas na cidade quanto pelo exemplo de trabalho desenvolvido pela promotoria de Bahía Blanca, na qual nenhuma somente a verdade poderia ser conhecida e os processos necessários de memória poderiam ser feitos, mas também que o progresso estaria sendo feito nos estágios sucessivos das causas no aprisionamento dos repressores.

**Palavras-chave:** Ditadura; universidade; memória; violência genocídio.

**Abstract:** This inquiry comes from the processes of struggle for Memory, Truth and Justice in our country and in the city of Bahía Blanca. It is the result of militant research developed by student organizations and human rights organizations in the 80s, 90s and the early 2000s, punctually on the theme of the National University of the South and within the framework of the different moments by the that in the city they went through the processes of Justice, both the lists elaborated carefully by colleagues and relatives of the various human rights organizations that have been developed in the city and by the exemplary work developed by the prosecutor's office of Bahía Blanca, in which no only the truth could be known and the necessary processes of memory could be made, but also that progress is being made in the successive stages of the causes in the imprisonment of the repressors.

**Keywords:** dictatorship; university; memory; violence; genocide.





### "Claustros limpios por dentro y por fuera"

*"Sin ir muy lejos, cualquiera que se llegue hasta las instalaciones que la Universidad Nacional del Sur posee en la Avenida Alem, calle 12 de octubre e inmediaciones, incluyéndose también las dependencias del Club Universitario vecino, tendrá la oportunidad de apreciar el aspecto calamitoso que siguen ofreciendo, sin variantes, sus fachadas e interiores. Es muy poco lo que se ha salvado del embadurnamiento y la pegatina grosera prevaleciendo ostensiblemente una entusiasta literatura "roja", diversificada según las preferencias de los distintos grupos seguidores de Mao, Fidel, el Che, Santucho, unidos todos ellos por el común denominador de su destructiva ideología.(...) Es tiempo que también Bahía Blanca exhiba una universidad limpia en todos los órdenes, imitando una actitud de quienes supieron despojarse del deleznable ropaje entonces impuesto por el "soviet" desjerarquizante de Puiggrós, Benamo y compañía.(...)"*

La Nueva Provincia, Martes 28 de enero de 1975

## Introducción

### Universidades: participación civil y genocidio

Este trabajo que presentamos es una investigación que atraviesa su fase exploratoria<sup>1</sup> y en el que sostenemos una fuerte hipótesis acerca del rol que jugaron las Universidades Nacionales y específicamente algunos actores al interior de las mismas en nuestro país entre 1975-1983. Focalizamos en este trabajo la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca.

Esta indagación deviene de los procesos de lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia en nuestro país y en la ciudad de Bahía Blanca. Es el resultado de investigaciones militantes desarrolladas por organizaciones estudiantiles y organismos de derechos humanos en los años '80, '90 y los primeros años del 2000, puntualmente sobre el tema de la Universidad Nacional del Sur y en el marco de los diferentes momentos por los que en la ciudad atravesaron los procesos de Justicia, tanto los listados elaborados minuciosamente por compañeros y familiares de los diversos organismos de derechos humanos<sup>2</sup> que se han gestado en la ciudad como por el trabajo ejemplar desarrollado por la fiscalía de Bahía Blanca<sup>3</sup>, en los que no sólo se pudo conocer la verdad y hacer lugar a los necesarios procesos de memoria sino también que se está avanzando en las sucesivas etapas de las causas en el encarcelamiento de los represores.

Pretendemos a través de esta investigación abordar la participación de los civiles durante el Terrorismo de Estado puntualizando el rol de las **Universidades Nacionales** como **partícipes necesarios** en el genocidio reorganizador<sup>4</sup> perpetrado en Argentina entre 1975-1983.

---

<sup>1</sup> El trabajo contempla la realización de un trabajo de indagación cualitativa y cuantitativa con fuentes de archivos documentales así como de Historia Oral pero nos hallamos en una etapa incipiente de la investigación.

<sup>2</sup> Como APDH, HIJOS, Comisión Memoria y Compromiso, Comisión Apoyo a los Juicios.

<sup>3</sup> A cargo del Dr. Hugo Cañón en los años de los Juicios a las Juntas y posteriormente en el marco de los Juicios por la Verdad y en tiempos más recientes se ha podido avanzar en estos procesos de Memoria, Verdad y Justicia en el marco de los Juicios que se llevan a cabo en la ciudad en la nueva etapa abierta en el 2003, con la fiscalía del Dr. Abel Córdoba primero y los Dres. José Nebbia y Miguel Pallazzani en la actualidad.

<sup>4</sup> Asumimos esta denominación a partir de los trabajos de Daniel Feirestein, entendiéndolo como la "destrucción parcial del grupo nacional" (Feirestein 2009, 25), esta está contemplada en el artículo 2 de la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio. Existen sin embargo cuestionamientos a la utilización de esta figura, señalando que: "... las víctimas fueron elegidas individualmente por sus creencias políticas y no por su pertenencia a un



Sabemos que en nuestro país luego de enjuiciar a cientos de militares por asesinatos, secuestros, torturas y desapariciones de personas durante la última dictadura (1976-1983), la justicia argentina inició procesos penales contra los partícipes civiles: empresarios, como también dueños de los medios de comunicación, representantes de la Iglesia y de la Justicia. Los civiles fueron parte indispensable del Terrorismo de Estado y pueden ser considerados co-autores intelectuales de la misma.

Hay elementos para pensar que las universidades cumplieron un rol en el aparato represivo de la AAA primero y en la dictadura después, y que no se trató de casos aislados, de algunos "infiltrados", no fue espontáneo ni ocasional, sino parte de un plan, con responsables, roles, jerarquías, tareas y funciones asignadas; esto es, las universidades nacionales no fueron ajenas a un régimen cívico-militar-religioso que tenía por objetivo implementar una persecución física e ideológica en todos los estamentos: políticos, gremiales, industriales, religiosos, educativos.

Este trabajo parte de una primera recopilación, investigación y denuncia que realizaron los estudiantes nucleados en la Federación Universitaria del Sur durante los años '80 y '90. Estos trabajos son retomados en este artículo en el que se emplean resoluciones del rectorado de la universidad recopiladas por aquellos estudiantes y se incorporan otros documentos como las Actas de la Dictadura desarchivadas recientemente en el Edificio Cóndor, así como datos de archivo de la universidad, entrevistas de historia oral e investigaciones anteriores.

Pretendemos así contribuir en este, nuestro presente, a la construcción social de la memoria colectiva en la U.N.S, convencidos de que -al olvido institucionalizado- se lo debe enfrentar con una Memoria Viva, con una Memoria – que se constituya en Proyecto y, sin lugar a dudas, que se movilice, sobre todo, con la lucha por la justicia: Memoria, Verdad y Justicia son también aquí elementos claves para la proyección de Políticas de la Memoria en las Universidades Nacionales.

---

grupo, lo cual implicaría que los responsables de su desaparición y/o asesinato no poseían el *mens rea* requerido al no contar con la intencionalidad de destrucción de un grupo y sólo tratarse de la eliminación de los disidentes políticos" (Feirestein 2009, 25). Sin embargo, existen numerosos ejemplos que pueden contribuir a poner en cuestión tal afirmación: "la militancia social, barrial, sindical o estudiantil de la gran mayoría de las víctimas, que no era tan rápidamente catalogable como 'disidencia política individual', o la apropiación y en algunos casos desaparición, tortura y asesinato de más de quinientos hijos de dichos militantes, a los cuales resulta imposible catalogar como 'disidentes políticos', entre otros. Sin embargo, la discusión más enriquecedora no surge de este contraste, sino de seguir el desarrollo conceptual de este cuestionamiento para acceder al modo con el que se configura el concepto de 'grupo nacional' y, por lo tanto, la intencionalidad de los procesos de aniquilamiento" (Feirestein 2007, 25-6). Incluso el sentido global y reorganizador del aniquilamiento puede ser ilustrado "con el propio nombre de la dictadura militar – Proceso de Reorganización Nacional, que remitía precisamente a la idea de 'refundación' de la sociedad, modificación global del propio grupo" (Feirestein 2007, 27). Genocidio reorganizador, "es aquel que tiene como objetivo la transformación de las relaciones sociales hegemónicas al interior de un estado nación preexistente... con el objetivo de clausurar aquellas relaciones que generan fricción o mediaciones al ejercicio del poder –contestatarias, críticas, solidarias– y reemplazarlas por una relación unidireccional con el poder, a través del procedimiento de la delación y la desconfianza. La ruptura de las 'relaciones de reciprocidad' entre los seres humanos, constituye el objetivo central de esta modalidad genocida que opera reorganizando la sociedad, estructurando otro tipo de vínculos hegemónicos..." (Feirestein 2007, 104).

## 1. “La operación cóndor sobrevolando mi nido”: La UNS y los primeros pasos del Cóndor

### *Cóndor y Universidad*

El Proceso de Reorganización Nacional que encarnaron las Fuerzas Armadas de nuestro país, fue parte de un entramado que tuvo los mismos objetivos e idénticas formas y fines en varios países del Cono Sur, esto se ha conocido como “Operación Cóndor”, fue concretamente la articulación represiva entre las fuerzas de seguridad del Cono Sur de América Latina, que implicó el trabajo conjunto de las dictaduras de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay en el intercambio de prisioneros, la transferencia de información de inteligencia y la colaboración en las acciones represivas en cada uno de dichos territorios, incluyendo acciones conjuntas. En los juicios de lesa humanidad en la causa **Operación Cóndor** que se están llevando adelante en nuestro país; se ha comprobado que existió una vinculación entre civiles y militares de nuestros países que tenían como meta la aniquilación por la desaparición física o acallando a vastos sectores de nuestras sociedades, para instalar el modelo neoliberal. Asimismo, se ha afirmando desde espacios académicos y de referentes en la militancia por los derechos humanos la existencia de una coordinación represiva a nivel de las universidades de los países que fueron parte del Cóndor (Almada 2013), esto es, que esta vinculación habría tenido como partícipe necesario también a las Universidades Nacionales.

El Centro de Investigación y Capacitación de Estudios de Opinión Pública de la Universidad Nacional de La Plata refiere a la existencia de un “Plan Cóndor Universitario”, uno de sus investigadores, Gustavo González ha señalado respecto de esto que “El sistema tenía una organización clara. Cuando un alumno era expulsado o suspendido de cualquier facultad del país, se informaba de esa medida al rectorado, y el rectorado a su vez ponía al tanto a todas las universidades de Argentina, por lo que un estudiante expulsado o sancionado en una universidad no podía ingresar en ninguna otra. Acá funcionó un Plan Cóndor Universitario que se dedicó a perseguir alumnos, docentes y no docentes en todo el país” (Veiga 2014).

Este mecanismo de delaciones trascendía las fronteras de Argentina alcanzando todo el Cono Sur. En la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata se encontraron fichas de alumnos paraguayos, peruanos, bolivianos, colombianos y ecuatorianos que sufrieron la persecución ideológica del régimen militar (Veiga; 2014).

Se sancionó y echó a decenas de estudiantes que luego sufrieron años de cárcel, fueron asesinados o continúan desaparecidos. Esa información no sólo era girada a las demás universidades sino que también quedaba bajo la órbita de las fuerzas represivas a lo largo y ancho del país. Hemos encontrado en el archivo de resoluciones del año 1975 en la Universidad Nacional del Sur una resolución que constituye una evidencia contundente del envío de informes a otras Universidades Latinoamericanas.

### **Expulsión de estudiantes de la UNS e informe a Universidades Latinoamericanas...**

En la resolución 586/75 firmada por el rector interventor de la Universidad, Dionisio Remus Tetu, -de quién hablaremos más adelante-, se invoca la transgresión a la Ley 20.840 de Seguridad Nacional, y por la misma la detención de estudiantes de la Universidad, en ella se resuelve la expulsión de veintiseis estudiantes de la misma; lo más relevante de este documento es lo que señala en su artículo 2:

2º).- Comunicar la presente resolución a todas las Universidades Nacionales y Privadas del país y a las principales Universidades de América Latina, dando cuenta jerárquicamente de ello al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.-

Esta resolución contribuye a sostener que hubo coordinación a nivel continental en el plan represivo y que las universidades también cumplieron su papel dentro de la Operación Cóndor.

Lo relevante de esta normativa es el nivel de explicitación de esta coordinación en un documento público que consta en los archivos de la Universidad. Más allá de que la misma haya llegado a otras universidades o no, cumple una función "regulatoria". Empleamos el concepto regulación social (y no control) para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinamiento social. Esto es las formas a través de las cuáles el poder afecta a las relaciones sociales y las produce, desde la organización de las instituciones hasta la autodisciplina y la organización de la experiencia (Popkewitz 1997, 15).

Se sabe, también, de fichas y expedientes de alumnos donde constan las expulsiones e informe a otras casas de estudio nacionales y extranjeras, pedidos de informes de alumnos extranjeros, pero lo que no ha sido frecuente es encontrar este nivel de explicitación en una normativa.

A través de documentos en otras universidades se puede inferir la coordinación cuyo objetivo fue el aniquilamiento y la desaparición en este país no sólo de los alumnos argentinos, sino también de alumnos de otras nacionalidades quienes se encontraban estudiando en nuestro país: chilenos, paraguayos, peruanos, colombianos, ecuatorianos y bolivianos. Todos ellos aparecen en listas que dan cuenta de estudiantes y docentes expulsados, suspendidos e investigados, incluso en algunos casos mencionan alumnos de universidades nacionales que fueron sancionados y hoy se encuentran desaparecidos. Estos documentos dan muestra cabal del accionar militar de nuestros países en las Universidades del Cono Sur (Veiga 2014).

### **El caso del estudiante chileno Víctor Eduardo Oliva Troncoso**

Corría el año 1973... La Unidad Popular, con Salvador Allende a la cabeza gobernaba Chile. Víctor Oliva Troncoso residía en la ciudad de Temuco y estudiaba en la Universidad Católica, siendo dirigente estudiantil y militante del MIR. Nos diría su hermano Carlos acerca de Víctor o "Lalo" como le llamaban en la familia: "Comenzó a militar bien joven en Chile, calculo que a los dieciséis años de edad militó en lo que eran las juventudes comunistas allá, en Temuco ... desde los tiempos de estudiante secundario ya... Después de un breve paso por allí, derivó al FER que es Frente Estudiantil Revolucionario que digamos era el frente de masas del MIR en la enseñanza secundaria y ahí estuvo

militando digamos hasta que ingresó a la Universidad Católica de Temuco, una vez que egresó de la enseñanza media, y pasó a integrar al MIR en la Universidad Católica sede de Temuco, y ahí estuvo militando hasta el golpe de Estado...”

Pero en esta región sur del país, en la región del Biobío, se desarrollaron procesos políticos desde los pobladores campesinos y mapuches en los que el MIR participó y Víctor habría participado como militante. Recordaba Carlos:

Él desarrolló trabajo en distintas áreas, no puedo precisar mucho en qué áreas, porque naturalmente era información que no se transmitía ni siquiera al interior de la familia, pero uno sacando conclusiones posteriores, los lugares donde viajaba, seguramente estuvo trabajando por algunos breves etapas en lugares del campo de la región, en el Movimiento Campesino Revolucionario, específicamente en territorios alrededor de Lautaro, donde hubieron las primeras ‘corridas de cerco’ que se llamaron, recuperaciones de fundos, y después en el sector de Villarrica estuvo un verano entero: ahí te diría alrededor de un mes trabajando, el lugar no lo tengo claro pero sí sé de algunos compañeros que estuvieron con él allí...

En un libro de reciente edición -2010- dedicado a los estudiantes y docentes desaparecidos y asesinados de la Universidad Católica se señala que, “La Pontificia Universidad Católica de Chile como institución se ubica rápidamente en la oposición, generando una imagen de reducto oligárquico que contribuirá fuertemente a situar la represión en aquella zona de penumbra...” (Vázquez Luncumilla 2010, 29). En dicho libro homenaje se señala que luego del Golpe de Estado, “la Pontificia Universidad Católica de Chile estuvo presente en aquellos años y la historia local – “chilena”, dirá la historiografía tradicional–, está regada con la sangre de estudiantes, profesores y trabajadores de esta Casa de Estudios” (Vázquez Luncumilla 2010, 30).

Relata Carlos cómo fue que vivieron ese 11 de setiembre y el proceso que se inicia con el golpe, las detenciones sufridas y la decisión de Víctor de irse a Argentina:

Nosotros, el MIR, esperábamos el golpe antes... estuvimos acuartelados en julio, comienzos de agosto, unos días, después se postergó, esa es la información que nos llegaba ... y el 11 de setiembre nos sorprendió a todos en nuestras casas, naturalmente uno tomó las precauciones del caso, en este caso mi hermano se fue a una casa de seguridad, no sé donde, nunca le pregunté tampoco y volvía cada ciertos días... a comer y a bañarse, las cosas lógicas que requería desde su casa... y después desaparecía hasta que volvió a la casa no sé... un tiempo después y después fuimos detenidos los dos en fines de setiembre, comienzos de octubre del 73 de nuestra misma casa por efectivos de la Fuerza Aérea ... estuvimos ahí ... no me atrevo a precisar los días pero seguramente, no sé, por mecanismos de defensa, nunca los fui contando ... y estuvimos allá secuestrados obviamente sin poder vernos, ojos vendados, maniatados, torturados allí, nunca nos pudimos ver, pero sí de alguna manera nos comunicábamos con unos, con algo, que sabíamos que estábamos en el mismo lugar... nos llevaban a dormir a un lugar de carabineros, que es la policía uniformada de Chile, donde ahí sí nos podíamos ver porque nos sacaban las vendas de los ojos, una especie de celda, donde había más presos... Posteriormente de eso el fue liberado, yo fui liberado primero, él fue liberado después, sin ningún cargo, y después fue nuevamente detenido, por la policía de investigaciones [PDI] que es la policía civil en Chile, a petición de la autoridad máxima del Ejército de la ciudad, y fue llevado a investigaciones y posteriormente al Ejército a Tucapel, donde gracias a que nos movimos oportunamente y rápidamente logramos rescatarlo de ahí, gracias a una persona que tenía contacto con el jefe del Regimiento.

Respecto de la delación de Víctor al Ejército, por funcionarios de la misma Universidad de Temuco nos relata Carlos que Víctor apareció en un listado con el logo de la Universidad Católica en el que estaba incluido "Lalo"... *"la orden que había de ahí, de la Universidad Católica es que había que eliminarlo... por ser un sujeto indeseable o peligroso algo así... Ese recado llega a la familia a través de esa misma persona que consigue sacarlo..."*. El libro homenaje mencionado a los estudiantes y trabajadores de la Universidad Católica de Chile lo incluye a Víctor Oliva Troncoso entre las víctimas y se reseña una breve historia de su vida donde se señala: que *"... para el golpe de Estado fue expulsado de la Universidad y llamado, por medio de un bando, a presentarse ante las autoridades militares de Temuco, obligándolo a trasladarse a Santiago"* (Vázquez Luncumilla 2010, 99).

Víctor Oliva Troncoso decide exiliarse, recuerda su hermano *"... A través de una conversación en la familia muy a pesar de él, él decide aceptar la petición, fundamentalmente de nuestros padres, de irse del país para preservar la vida... lo hizo fundamentalmente por la mamá, él la veía sufrir mucho por esto... finalmente se fue, no contento pero se fue"*. Relata Carlos que su padre fue quien *"lo acompañó hasta la frontera, le consiguió un salvoconducto para salir con la misma persona que lo había ayudado a salir del regimiento, porque hay que salir con salvoconducto, no se podía salir así no más del país"*.

Tras un paso temporario por Cipoletti donde paró *"en casa de gente conocida que él tenía de antes, que habían recibido en Temuco, y después se encontró con un tío que vivía allá"*. Luego de ello nos relata Carlos que en el país: *"Estuvo en Buenos Aires, varias veces... tratando de legalizar su situación digamos de residencia en Argentina, lo logró, logró una protección de las Naciones Unidas, de la ACNUR"*. De este modo Víctor Oliva Troncoso fue uno de los miles de Refugiados Políticos que nuestro país recibió de Chile luego del golpe<sup>5</sup>. Reside temporariamente con un grupo de compañeros<sup>6</sup>, también ex miristas y también de la misma Universidad Católica de Temuco.

---

<sup>5</sup> Según el propio ACNUR *"La operación realizada por el ACNUR en Chile a partir de 1973 constituyó un importante hito en la historia de la organización, pues fue su primera operación de envergadura en Latinoamérica. Aunque no existen cifras exactas del número de personas que huyó al exilio en los años en los que el general Pinochet fue jefe del Estado, solamente el Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas permitió la salida de 20.000 personas en 1980. Otras fuentes calculan que el número total de quienes huyeron del régimen, ya fuera voluntariamente o expulsados, no fue inferior a 200.000 personas... Desde el principio, el régimen de Pinochet utilizó el exilio como parte de su estrategia para redibujar el mapa político de Chile y eliminar así sus tradiciones políticas anteriores. Fue tal el número de personas detenidas que el principal estadio de fútbol de Santiago se convirtió en un centro de detención multitudinario provisional. Las expulsiones se llevaron a cabo en aplicación del Decreto Ley 81, de noviembre de 1973, que confería al régimen una autoridad prácticamente incondicional para expulsar a ciudadanos. A partir de diciembre de 1973, se permitió que los detenidos en aplicación del Estado de sitio que aún no habían sido condenados pidieran la libertad a condición de ser expulsados inmediatamente. En abril de 1975, el Decreto Ley 504 amplió la aplicación de estas medidas a los presos con condena... los refugiados se repartieron por todo el mundo, acogidos por alrededor de 110 países, desde Islandia y Chipre hasta Kenia y Cabo Verde. Inicialmente, muchos chilenos huyeron a otros países de Latinoamérica, como Perú, Argentina y Brasil"*. En el caso de Argentina la propia historia de los refugiados tiene dos momentos, por un lado desde el punto de vista burocrático y legal, se formaliza la situación en el año 1985, año en que crea el CEPARE, institución creada para cumplir con la legislación internacional suscripta por Argentina, en 1961, año en que se adopta internamente la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951; cabe aclarar que los registros de refugiados recién fueron procesados y hechos públicos en el año 2002; sin embargo en función de los grupos humanos que han llegado al país, la historia de los refugiados comienza desde la conformación del Estado Nación. (Ciccogna 2009, 51). Investigaciones acerca de los refugiados chilenos a partir de 1973 en Argentina mencionan el trabajo desarrollado entre las Naciones Unidas y las Iglesias, señala al respecto la investigación de Paula Ciccogna *"El golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile produjo el éxodo de miles de personas. Roberto Ríos, por ese entonces rector del Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos de Buenos Aires, junto con otros pastores entre los que se encontraba Emilio Monti, decidieron albergar en ese edificio a los exiliados. Pocos meses después, se creaba la CAREF, que comenzó a funcionar en octubre de 1973. La casa actual de CAREF ofició de albergue. La institución llegó a trabajar con siete refugios ubicados*

Es ahí cuando decide trasladarse a la ciudad de Bahía Blanca:

(...) estaba en un período de definiciones viendo qué es lo que sucedía... el siempre aspiraba volver a Chile, ese era su Norte y se enteran que hay tres profesores de la misma Universidad Católica de Temuco que están dictando cátedra en la Universidad del Sur de Bahía Blanca, y los invitan los profesores que tienen posibilidades de estudiar allá ... y hay algunos de ellos van a Bahía Blanca a estudiar y se matriculan aproximadamente a fines de marzo, comienzos de abril de 1974... no sé si todos la misma carrera, no lo sé .... La Universidad les provee un lugar, unos departamentos donde viven allí y ahí naturalmente él comienza a militar nuevamente...

Se sabe que Víctor militó en Bahía Blanca en el PRT, dan cuenta de esta militancia ex compañeros, los profesores Guido Bello y Eduardo Palma Moreno y también su hermano da cuenta de esta militancia:

Nuestra mamá viajó a comienzos del 75... y ella retorna muy preocupada diciendo que 'Víctor seguía en lo mismo'-con esas palabras- mucha reunión, muchas actividades...no sólo era estudiar...

De la militancia que él tuvo en Argentina la hemos ido descubriendo posteriormente, él nunca contó nada de su militancia en Argentina, nosotros nos comunicábamos a través de cartas habitualmente...no eran muy frecuentes, siempre sus cartas partían señalando, disculpen la demora en responder... que estaba muy ocupado... que me da lata escribir... y en sus comunicaciones no entregaba nunca nombres, hablaba de compañeros, hablaba de compadre, comadre, para referirse a las compañeras de militancia o de la universidad, no entregaba direcciones, nombres y no se quejaba ...

Víctor no pasó desapercibido en Bahía Blanca, hay varios Víctor, el Víctor militante en el barrio Villa Nocito, el Víctor militante en la universidad, el Víctor dirigente en el PRT, el Víctor que se entabla una estrecha amistad con el pastor de la iglesia metodista... El Víctor que estudia en el colegio nacional, su nombre en las placas de este último colegio y en las paredes de la biblioteca de humanidades dan cuenta de este paso... Los recuerdos de este comprometido joven chileno son innumerables...

Era 2 de julio de 1975 en Bahía Blanca, Víctor fue secuestrado en cercanías de la iglesia metodista de donde caminaba, por un grupo de civiles armados.

---

*en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires. Tan sólo en los dos primeros años de existencia, pasaron por sus oficinas siete mil (7.000) personas. Pero el verano democrático duró poco y CAREF tuvo que adaptarse bruscamente. Con la puesta en marcha del plan de la AAA, este país se había convertido en un sitio peligroso para casi todos. Aún bajo este contexto continuaron las actividades: talleres de capacitación para refugiados, programas de salud y educación fueron algunas de ellas" (Ciccogna 2009, 57). Señala también Oscar Villalobos acerca de los refugiados chilenos en 1973-1974 que "hay que recordar que la mayoría se radicó en Argentina. En ese vecino país, miles de chilenos buscaron reconstruir sus vidas como emigrantes y otros como refugiados amparados por el comité Internacional de Iglesias y las Naciones Unidas" (Villalobos 2005).*

<sup>6</sup> Señala Villalobos sobre las condiciones de vida de los refugiados: "Mientras se tramitaba la salida del/as refugiadas a terceros países, se les distribuyó en diferentes ciudades Argentinas como Mendoza San Juan, Bahía Blanca y otras. El grueso de los exilados estaban hacinados en refugio u hoteles en el gran Buenos Aires. Los refugiados que desde provincias viajaban a Buenos Aires con motivo de ser entrevistados en las embajadas europeas, se admiraban al comprobar que en un hotel refugio Vivian amontonadas varias familias compartiendo un par de piezas. Estaban organizado sen comisiones que cocinaban, hacían aseo y mantenían funcionando los refugios" (Villalobos 2005).

El informe elaborado por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación de Chile<sup>7</sup> no duda en adjudicar a una responsabilidad conjunta de la DINA chilena y las AAA argentinas, “ponderando los antecedentes específicos de este caso, y considerando el contexto de las acciones que se ha comprobado la DINA realizaba en la Argentina en ese período, la Comisión llegó a la convicción de que en la muerte violenta de Víctor Oliva le cupo responsabilidad a la DINA”<sup>8</sup>. A las AAA le cabría el papel como autores materiales. El informe asevera esto entendiendo que “el método de la ejecución corresponde al patrón de actuación del grupo extremista argentino ‘La Triple A’; es muy probable que tal asesinato formó parte de una maniobra de desinformación de la DINA, cuyos episodios más publicitados (El caso «Colombo» y las listas de «Los 119») tuvieron lugar poco después de la muerte de Víctor Eduardo Oliva... También es probable que se buscara intimidar los chilenos militantes de izquierda que vivían en la Argentina” (Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación 1991, 559).

No dudan en considerar a este caso como un caso en el marco de la Operación Colombo tampoco los autores de libros escritos sobre la temática como Martorell, que señala que fue en abril de 1975 cuando se comienza a gestar dicha operación utilizando “el clima de violencia política que existía durante el gobierno de Isabel Perón para confundir a la opinión pública mundial y hacerla creer que los desaparecidos en Chile eran miristas que se estaban matando entre ellos en el extranjero” (Martorell 2009, 100). Y afirma “No estaría fuera de esta operación el homicidio en Argentina del joven de 22 años y militante del MIR, Víctor Eduardo Oliva Troncoso, hecho ocurrido el 2 de julio de 1975 en Bahía Blanca. El estudiante, que se encontraba bajo la protección del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), fue secuestrado por un grupo de civiles armados y su cuerpo, acribillado a balazos, fue hallado al día siguiente con 35 impactos” (Martorell 2009, 101). La Operación Colombo - operación en la que participó según su propia confesión Arancibia Clavell y quién era uno de los responsables según el mismo Arancibia era Martín Ciga Correa Anzorena- toma estado público el 11 de julio de 1975 con la aparición de dos cadáveres calcinados con dos carnets de identidad de Chile en Pilar, provincia de Buenos Aires, que aparecieron con la leyenda “Dados de baja del MIR”. A este hecho le siguió un montaje mediático en Chile, justamente en el mes en que llegaría al país una comisión de las Naciones Unidas. Días después se da a conocer por dos medios de prensa que tuvieron una única edición de un único ejemplar, “Lea” (Argentino) y “O ‘Día’”, (Brasilero) un listado en total de 119 ex miristas, con sus respectivos carnets, que habían sido detenidos en Chile y vistos en centros clandestinos de detención (Martorell 2009, 100-1).

Testigos del secuestro de Víctor lo adjudican a la custodia de Remus Tetu y al vehículo en que los mismos se movían.

El libro homenaje dedicado a los compañeros asesinados y desaparecidos de la Universidad Católica de Temuco también señala que, “En el año 1975, la Triple A se había convertido en el brazo armado de la ultraderecha argentina y su foco principal eran los exiliados chilenos, producto de los estrechos lazos que tenía con la DINA. El 2 de julio de 1975 habían almorzado con sus compañeros... al terminar, Víctor salió en su bicicleta a reparar el techo de una casa y en algún lugar del trayecto fue secuestrado por la Triple A”. Fernando Zúñiga calcula que lo detuvieron como a las tres de la tarde y todos los exiliados chilenos escaparon de inmediato de Bahía Blanca. Por la noche, Víctor Oliva fue encontrado muerto en el barrio llamado Serri, a diez kilómetros del centro de

---

<sup>7</sup> Se trata del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, de 1991, conocido como Informe Retting, elaborado a instancia de la creación de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, organismo creado por el Decreto 355, por el presidente Patricio Aylwin en 1990 y por el Anexo Ley 19213. Este informe alude al caso de Víctor Oliva en el Tomo II, pp. 598-9.

<sup>8</sup> Informe Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación; p. 599.



Bahía Blanca. En El Diario apareció la noticia informando que tenía cerca de 35 impactos de bala, pero su tío que vio su cuerpo afirma que eran más de 70 impactos de balas los que le habían arrebatado la vida.

El caso de Víctor Oliva Troncoso se encuentra consignado en la causa "Operación Cóndor" que investigó el Juez Garzón para procesar a Augusto Pinochet por crímenes contra la humanidad" (Vázquez Luncumilla 2010, 100).

En los archivos de la DIPBA se pueden encontrar evidencias que dan cuenta de un seguimiento, investigación y detención a otros compañeros en los días posteriores al fusilamiento de Víctor, signándolo como el "jefe" o "cabeza" de una "célula subversiva del ERP"<sup>9</sup>. Estos informes también dan cuenta de que la Policía Federal inicia una investigación a los grupos migrantes chilenos en la provincia inmediatamente después de sucedido el asesinato de Víctor, informes que dan cuenta de una estigmatización política de los exiliados chilenos que se hallan en la Argentina, cuando señalan "Posterior a la caída del régimen del Sr Allende, se produce otra radicación de ciudadanos chilenos, pero estos lo hacían de otra forma dado que en su mayoría debían dejar el país oriundo por motivos políticos, la tendencia ideológica predominante entre estas personas es la comunistas (subrayado a mano en el original) diferentes puestos de trabajo en la comunidad bahiense, ya que entre ellos se encuentran profesores universitarios, estudiantes de cursos superior, comerciantes y profesionales. Todo lo expuesto indica que dentro de esta última inmigración se encuentran elementos sumamente peligrosos por su ideología extremista [subrayado a mano en el original]...<sup>10</sup>.

El cuerpo de Víctor fue encontrado con 35 heridas de bala según datos oficiales. Fue reconocido por un funcionario de ACNUR, por su profesor Guido Bello y por su tío. Su cuerpo fue enterrado en Cipoletti – Río Negro por su tío y recién en el año 1985 fue llevado por sus padres a su Temuco natal.

La Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Temuco levantó un Memorial en el campus de la Universidad que lo recuerda junto a otros compañeros:

"Víctor Oliva Troncoso. Ejecutado Político. Bahía Blanca. Julio '75"....

"En estos hombres van miles de hombres

Va todo un pueblo,

Va la dignidad humana. José Martí.

FEUCT 1998".

<sup>9</sup> En diferentes informes entregados a la familia de Víctor Oliva Troncoso ante la Comisión Provincial por la Memoria, Archivo de la Ex DIPBA.

<sup>10</sup> Ibidem . Informe Reservado "Minorías extranjeras en la provincia de Buenos Aires" fechado el 28 de julio de 1975, firmado por un oficial principal de la policía de la provincia y enviado al Director de Informaciones Policiales de la DIPBA. Un informe del mismo tenor es enviado al Director de la DIPBA por un Subcomisario de la policía de la provincia de Bs.As. de Bahía Blanca. Cabe aclarar que la otra colectividad referida en los informes es la judía, ambas son las dos colectividades en las que se centran sendos informes.

## **Genocidas del Cóndor en la UBA y en la ciudad de Bahía Blanca**

Como dato relevante cabe mencionar que los dos primeros contactos que habría establecido en Argentina la DINA chilena en la preparación de la Operación Cóndor a través del "Jefe de Información Clandestina" en este país, Enrique Arancibia Clavel, fueron Juan Martín Ciga Correa Anzorena y Osvaldo Ribeiro (alias "Balita"), esto lo ha sido señalado ya por quienes han investigado sobre el tema como Martorell (1999) y también lo hemos podido corroborar en las propias anotaciones personales de Arancibia Clavel decomisadas en 1978<sup>11</sup>; ambos son considerados "figuras fundamentales del Cóndor" (McSherry 2009, 681).

Ciga Correa Anzorena fue uno de los integrantes de la Triple A (McSherry 2009, 580). En las anotaciones del agente de la DINA Arancibia Clavel<sup>12</sup>, hay informes de vigilancia y acciones realizadas con el grupo paramilitar argentino Milicia, de Martín Ciga Correa "*(una rama de la Triple A)*" (McSherry 2009, 300)<sup>13</sup>. También Alipio Paoletti lo señala como integrante del Batallón 601 (donde usaba el alias Mayor Santamaría- en Inteligencia del Ejército), "*integrante de las AAA, Grupo de Tareas Exterior (GTE)*" (Paoletti 1987, 405).

Ciga Correa fue **encargado de seguridad de la UBA** durante el rectorado de Ottalagano, en 1974; se puede leer en las anotaciones de Arancibia Clavel en primera persona cuando señala "*tomé contacto con Martín Ciga Correa actual jefe de seguridad de la UBA el cual ofreció toda clase de antecedentes de los chilenos docentes, no docentes y estudiantes que están en la Universidad*"<sup>14</sup>, de este modo Ciga Correa, comienza a entregar la información que disponía de los chilenos de la UBA (Martorell 1999, 50). En las anotaciones mencionadas del agente de la DINA se puede leer que al referirse a las AAA hace referencia a Ciga Correa y a su grupo como responsables de la Operación Colombo: "*del grupo Milicia Nacional Justicialista... sólo conocemos a Martín Ciga Correa... Este grupo actuó en el caso Colombo efectuando la primera etapa... en forma perfecta*"<sup>15</sup> y hace referencia al operativo mediático que se estaría montando para el mismo.

Respecto de la otra persona, Osvaldo Ribeiro, detenido por crímenes de lesa humanidad, acusado en Francia por asesinatos en el marco de la Operación Cóndor, y considerado "*enlace fundamental de inteligencia entre la inteligencia del ejército argentino y la DINA*" (McSherry 2009, 261-3).

---

<sup>11</sup> Archivo Centro de Estudios Legales y Sociales.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Juan Martín Ciga Correa participo de entrenamiento de fuerzas de la Contra nicaragüense en la frontera con Honduras en los años '80; más tarde, en 1984, fue detenido en nuestro país, en la ciudad de Mar del Plata, cuando se presentó como Mayor Mariano Santamaría, integrante del Batallón 601 del Ejército y de la Policía Federal (Clarín 29-7-84); "*registraba varios procesos anteriores, entre ellos uno – por defraudación en perjuicio de la provincia de San Juan y otro más por hurtos reiterados, tenencia de armas de guerra. En 1978, "El mayor Santamaría" pasó a disposición de la justicia militar*" (La Voz 6-3-85). En el 84 fue detenido por acusados de robo de automotor, falsificación de documentos y tenencia de armas de guerra junto a Luis Alfredo Recio, "un sujeto con antecedentes por haber pertenecido a grupos de extrema derecha. Se estableció además que había integrado otros grupos que desarrollaron su actividad en el área de América latina, especialmente América Central. Recio fue interventor en el Centro de Estudiantes de Ingeniería "*La Línea Recta*", durante la administración del rector Alberto Ottalagano, en la Universidad de Buenos Aires (URA). Recientemente actuó en Colombia y Ecuador integrando grupos de ultraderecha que perpetraron atracos a varios bancos. Se comprobó que había cumplido condenas impuestas en Italia. No se descartó que haya tenido vinculación con grupos encabezados por los extremistas italianos Stéfano Della Chiaie y Giancarlo Pagliari, a quienes se los sindicó como relacionados con la organización Propaganda Dos (P2)". (La Voz; 2-6-85 pg.4). Fue sobreseído nueve meses después, en 1985 (Clarín 13-3-85). Se menciona que Ciga Correa habría colaborado en el asesinato de Prats (McSherry 2009, 509)

<sup>14</sup> Anotación del 5 de diciembre de 1974.

<sup>15</sup> Anotación del 16 de Mayo de 1975- Archivo CELS

En los archivos del agente de la DINA, Arancibia Clavel, Riveiro es uno de los contactos habituales junto a Ciga Correa. El 27 de agosto de 1975 Riveiro le entrega a la DINA un informe sobre todos los chilenos ingresados luego del golpe y sobre la JCR, y señala *"tiene idea de formar una central de inteligencia coordinada desde Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay"*<sup>16</sup>. Señala acerca de Riveiro o Rawson *"es CIE pero CLANDESTINO. Como el Ejército asumió la responsabilidad de la lucha antisubversiva, el encargado OFICIAL de proporcionar información a nuestro hombre OFICIAL sería el jefe del Dpto 2"* (o sea él). Estos documentos fueron examinados por el magistrado del caso Prats.

En 1974 Ribeiro se desempeñó en el Batallón 601 -Campo de Mayo- como oficial de alto rango donde organizó un Centro Clandestino de detención y tortura. Asimismo *"Ribeiro viajó a Asunción y luego a Santiago, con todos los gastos pagados por la DINA, para preparar las condiciones para la primera reunión oficial de Cóndor, en noviembre de ese año, en Santiago instaló una máquina de télex en la sede central de la DINA de Santiago, que permitía una comunicación segura y directa con la Inteligencia del Ejército Argentino"* (McSherry 2009, 261-3).

Constituye un dato relevante para nuestra investigación el hecho de que Ribeiro fue nombrado en 1979 **como Jefe de Destacamento, desempeñándose en inteligencia en Bahía Blanca** (McSherry 2009 261-3). Fue conocida y denunciada en su momento, su labor de entrenamiento de oficiales y paramilitares en Centroamérica en los '80<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Anotaciones personales de Arancibia Clavel, 27 de agosto de 1975, fs. 199. Archivo CELS.

<sup>17</sup> Según la investigación de McSherry, *"La CIA quería cultivar una insurgencia popular en el campo, fue Ribeiro quién encabezó el Grupo de Tareas Extraterritorial (GTE) en Honduras, organizando y entrenando a los oficiales de inteligencia hondureños y a los contras nicaragüenses en operaciones contraterroristas y de guerra sucia. La Comisión Nacional Hondureña de Derechos Humanos lo acusó de haber participado en la desaparición de aproximadamente 184 personas en América Central. Con el tiempo, la CIA se hizo cargo del liderazgo de la contrarrevolución de los contras. En 1999, el periódico Página 12 descubrió que el ministro de Defensa del presidente Carlos Menem había contratado a Ribeiro para que dirigiera el Instituto de Ayuda Financiera para Pagos de Retiros y Pensiones Militares. Ulteriormente fue arrestado por violaciones de los derechos humanos"* (McSherry 2009, 261-3). Asimismo, esta investigación señala que *"... algunos de los oficiales argentinos que participaron (en entrenamientos en centroamérica), tales como el coronel Osvaldo Ribeiro (o Riveiro) y el agente Juan Martín Ciga Correa, eran figura clave de la Operación Cóndor. En esencia, la Operación Cóndor se extendió a Centroamérica. Los nuevos métodos que se utilizaron en contra de refugiados y exiliado en Centroamérica a principios de 1980 reflejaban las características propias de la Operación Cóndor: secuestros y asesinatos selectivos a cargo de escuadrones "hunter-killer", a menudo integrados por comandos contras y hondureños vestidos de civil; "traslados" clandestinos de prisioneros a través de la fronteras; métodos de desaparición, tortura y asesinato de víctimas, incluido el uso del choque eléctrico, la "capucha" (asfixia) y el lanzamiento de persona aún vivas desde helicópteros en vuelo; interrogatorios de prisioneros a cargo de oficiales de diversos países; y centros de detención para prisioneros extranjeros desaparecidos (Mc Sherr 2009, 268). De esta participación de Riveiro en estas operaciones en Centroamérica se hizo referencia en medios periodísticos (Página 12- 4/4/84; La Voz; 4-12-84; La Voz; 2-12-82 LA Razón 21/12/84; La Voz; 3-1-85; La Razón; 13/3/85; La Voz; 13/3/85).*

## 2- Dictadura Adelantada: las AAA en la UNS

### **Dictadura Adelantada...**

Las prácticas represivas al interior de las universidades se instalan antes del golpe de 1976; por lo que es posible hablar de "dictadura adelantada" en las universidades nacionales<sup>18</sup>. Las diferentes intervenciones que se estaban dando en las universidades nacionales<sup>19</sup> junto a la necesaria violencia represiva que caracterizó el accionar nacional de la Triple A (y que comenzó su escalada precisamente a partir del gobierno isabelino), constituyeron un anticipo "de la política de la dictadura militar para la educación superior pública" (Talento 2001, 84) y del terrorismo de estado institucionalizado el 24 de marzo de 1976. El proyecto de las fuerzas armadas y de los sectores más reaccionarios de la sociedad se va a imponer con el uso de la fuerza ante la pérdida de la hegemonía<sup>20</sup>.

En las universidades argentinas, la dictadura se adelantó para liquidar las conquistas alcanzadas por grandes sectores de los estudiantes, docentes y no docentes y para "liquidar" -en muchos casos- a parte de esos estudiantes, docentes y no docentes. Según *Nunca más*, alrededor del 21% de los desaparecidos eran estudiantes<sup>21</sup>. Alcira Trincheri (2003) llama "adelantado proceso" al período de la intervención de Remus Tetu en la Universidad Nacional de Comahue. Su trabajo nos permite pensar del mismo modo el proceso vivido en otras universidades: tensionando estas experiencias con las fechas de intervención en las universidades del país, podemos atrevernos (dejando lugar -sin dudas- a matices regionales) a ampliar la denominación para la Universidad Argentina en general. Podemos definir este período de intervenciones que va de diciembre de 1974 a marzo de 1976 como "**dictadura adelantada**", en tanto se dio en las universidades un marcado "exclusivismo en el ejercicio del poder" (interventores con un marco absoluto de decisión), una fuerte restricción de los derechos sociales y políticos (vigilancia a las asociaciones gremiales docentes y no docentes, proscripción a las organizaciones estudiantiles), y métodos drásticos de regulación social, de la mano de la persecución de opositores mediante el terrorismo estatal.

En el país actuaron diversas "bandas" nacionalistas, que diferentes autores coinciden en incluirlas entre las denominadas AAA; en cada lugar tuvieron diferentes nombres<sup>22</sup> y actuaron en las Universidades Nacionales como por ejemplo la (Concentración Nacional Universitaria (CNU) en el caso de Mar del Plata y La Plata, y sin esta denominación pero con características semejantes en Bahía Blanca y Neuquén. Estas bandas tenían como enemigo central el anticapitalismo y se alinearon a la política norteamericana anticomunista que se vino a consolidar con el macarthismo (Izaguirre 2009).

---

<sup>18</sup> Puede consultarse nuestro trabajo acerca de la Universidad Nacional del Sur donde referimos a la pertinencia de esta categoría en el caso de la UNS (Visotsky, J. y Gattari, V. 2004).

<sup>19</sup> Ver Kauffman 2003; AA.VV 2001; Quintar y otros 1998.

<sup>20</sup> Claudia Gilman señala que podría pensarse a esta época como una crisis de hegemonía en sentido gramsciano, esto es como un período de crisis en los modos habituales del pacto entre dominantes y dominados. Recupera de Gramsci que es una crisis de confianza que afecta a los partidos, se extiende a todos los órganos de la opinión pública y se difunde en toda la sociedad civil, e implica que la clase dirigente deja de cumplir su función económica, política y cultural (Gilman 2003, 54).

<sup>21</sup> Ver CONADEP 1985, 480.

<sup>22</sup> Gonzalez Janzen (1986); Inés Izaguirre (2009)

Nos dice Paoletti respecto de las investigaciones que realizó Rodolfo Walsh sobre las AAA:

**Walsh advirtió además que tanto en Bahía Blanca como en Mar del Plata la Armada 'ha adoptado la metodología de la AAA' y señaló tres grupos sindicales:** a) Uno, encabezado por el dirigente de la UOM... b) Otro, organizado por el dirigente aliancista del sindicato del Automóvil Club Argentino c) y el tercero, formado por custodios de Luz y Fuerza... **En agosto de 1975 Walsh detectó un comando de la AAA especializado en el asesinato de exiliados latinoamericanos refugiados en nuestro país, según convenio secreto que dio fundamento a la coordinación represiva entre las dictaduras del Cono Sur- firmado por Villar con altos jefes policiales de Uruguay, Brasil, Chile, Paraguay y Bolivia.** El acuerdo se tomó en una reunión realizada en enero de 1974 y presentado públicamente COJLLO vinculada con la represión del narcotráfico, tapadera habitual utilizada por la CIA para disimular su injerencia en algunos países de América Latina (Paoletti 1987, 337).

Se señala que en Bahía Blanca el rector rumano – nazi Remus Tetu (de quién nos referiremos en breve) sería sospechado de participar en la organización de las primeras "patotas" de la Triple A bahiense, al igual que el diputado y delegado de la CGT (del gremio de los Recibidores de Granos) Rodolfo Ponce<sup>23</sup>.

Es de destacar que el mismo Ejército Argentino ya en este año había emitido una directiva a su fuerza - **Directiva 1/75-** , emanada del Consejo de Defensa, por la que pone a disposición del Consejo de Defensa a todas las fuerzas Armadas, de Seguridad, Policiales ejecutando "*la ofensiva contra la subversión*" para "*detectar y aniquilar... las organizaciones subversivas a fin de preservar el orden y la seguridad de los bienes, de las personas y del Estado*" (p. 2).

Esta directiva emanada del "*Consejo de Defensa en lucha contra la Subversión*", integrado por las tres Fuerzas Armadas, señala que la ofensiva debe lograr antes de finalizar el año 1975 una disminución notable del accionar subversivo y transformar la subversión en un problema de naturaleza policial a fines de 1976 (p. 3). Entre los propósitos pone énfasis en "*obtener información sobre los elementos que integran el aparato político-administrativo y sus elementos subversivos...*" (p. 3). En el Régimen funcional de Acción Psicológica, dicha directiva se exploya en un análisis de la coyuntura señalando con preocupación que "*Por otra parte, cabe destacarse que ciertos niveles de la Opinión Pública están recibiendo una serie de estímulos – imágenes o ideas que, cualesquiera sean las intenciones de las fuentes, convergen en la presentación de una izquierda juvenil cada vez más desprovista, en su conjunto, de connotaciones insurreccionales y susceptibles por lo tanto, de ser integrada al quehacer político nacional*" (p. 1). Realiza un análisis de la "acción psicológica" desplegada por "*las organizaciones subversivas*", en la idea de la "*propaganda armada*" y de ahí señala la necesidad de implementar una acción semejante desde la contra-información, de modo que crea un Sistema de Comunicación (SICOS) y una Junta de Acción Psicológica (JUAS) que actuarán coordinadas con la SIDE. La "Misión" de los organismos que integran el SICOS es "*el aniquilamiento de la subversión*". Señala a Bahía Blanca entre los siete centros urbanos donde "*la subversión ha desarrollado mayor potencial*", las denomina como "zonas calientes" y refiere a "públicos blancos".

---

<sup>23</sup> Esta afirmación es señalada en una página de Derechos Humanos de Ex presos políticos y sobrevivientes <http://colectivoeprosario.blogspot.com.ar/2014/03/bahia-blanca-recordaran-watu-cilleruelo.html>. Fecha de Consulta 1-7-14.

### **Las leyes universitarias... continuidades y usos...**

En la legislación que rige la Universidad de 1975 hallamos continuidades muy fuertes con los proyectos político - educativos de la década anterior<sup>24</sup>. En principio, es preciso mencionar la legislación sobre Universidades Nacionales que se fue sucediendo desde la década del '60. Hubo - durante la dictadura de Onganía- una serie de leyes que sentaron las bases institucionales tendientes a "*la pérdida de la principalidad de la Universidad estatal*": tanto la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N° 17.245 y la ley de Enseñanza Privada Universitaria N° 17.604 (ambas de 1967), y la ley N° 17.778 (de 1968) se inspiraron en esa tendencia (Gagliano y Cao 1995, 49).

La Ley 20.654 fue promulgada el 14 de marzo de 1974, durante la gestión de Jorge Taiana a cargo del Ministerio de Educación y Cultura. Esta Ley rigió la política educativa a partir de marzo del '74 y la gestión institucional en la U.N.S. de la intervención de Víctor Benamo en la UNS, de Tridenti, luego de Héctor Arango, después y también la de Remus Tetu, ya que la reforma legislativa respecto de las universidades se dio recién en 1980<sup>25</sup>.

Podemos hoy afirmar que la intervención a la U.N.S de junio del '73 tuvo su sustento en facultades que el Ministerio de Educación y Cultura, en tanto aparato de hegemonía, se reservó por ley para garantizar el proyecto del nacionalismo popular: Cámpora - Taiana - Benamo intervienen las universidades para ponerlas al servicio del Estado Peronista, reservándose por la ley 20.654 de marzo del '74 la facultad de intervenirlas por "*alteración grave del orden público*" o por "*subversión contra los poderes de la nación*". Y así será que, a mediados del '74, Martínez de Perón - Ivanissevich (con Remus Tetu como ejecutor principal en el Comahue y la U.N.S) intervendrán las universidades nacionales ante la puesta en riesgo de la gobernabilidad, usando esta misma ley (la 20.654) como marco normativo.

Una vez producida la muerte de Perón, el proyecto gubernamental de Martínez de Perón y López Rega viene a consolidar el proyecto económico y político de los sectores más autoritarios de la derecha peronista vinculados con capitales transnacionales. Dejaron de apoyarse en el consenso de los partidos políticos, le restaron fuerza a la política de acuerdos y negociación institucional en el marco del Congreso, alentaron un nuevo protagonismo de las fuerzas armadas por fuera del rol profesional (avalando formas de represión legal e ilegal, con lo que abren el camino del terror de estado). En el plano universitario la decisión principal fue buscar la reversión del proceso abierto en mayo del '73 y cuya institucionalización comenzaba a proyectarse con la sanción de la Ley Universitaria (Talento 2001, 85-6).

La decisión del gobierno de Martínez de Perón respecto de las universidades "*se expresó en el diseño de una estrategia político - militar para destruir lo que en su concepción era un foco de agitación y reclutamiento insurgente y de difusión de ideas subversivas*" (Talento 2001, 86). En este contexto, Oscar Ivanissevich es nombrado Ministro de Educación y Cultura, el 14 de agosto de 1974; y a partir de entonces realiza una serie de intervenciones a las Universidades Nacionales:

---

<sup>24</sup> Este punto ha sido desarrollado con anterioridad en un trabajo del año 2004, consultar en Visotsky, J., y Gattari, V.; 2004.

<sup>25</sup> Según Mignone (1998), "... el contenido de la ley 20.654 traduce el espíritu público predominante en los '70 después del prolongado interregno militar e involucra una amalgama de los principios sustentados históricamente por el justicialismo y el radicalismo. Se respetan en general las posiciones liberales y reformistas, pero adaptadas al singular panorama político del momento. Esa actitud surge claramente en los artículos primero y segundo donde se expresa que las universidades son comunidades de trabajo y se enuncian los paradigmas de liberación nacional, justicia social, proyección comunitaria, solidaridad, servicio público y tradición patriótica y popular. Se procura, además, estimular el espíritu indagativo y el esfuerzo autodidáctico de los estudiantes y su aplicación a la búsqueda de la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación".

10 de diciembre de 1974 - Intervención de la Universidad Nacional de Salta

30 de diciembre de 1974 - Decreto 2158 - Universidad Nacional del Comahue

15 de enero de 1975 - Decreto 2013 - Universidad de Buenos Aires

20 de febrero de 1975 - Decreto 388 - Universidad Nacional del Sur

20 de marzo de 1975 - Decreto General 744

4 de abril de 1975 - Decretos 799 y 800 - Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de la Patagonia, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Tecnológica Nacional.

24 de Junio de 1975- Decreto General 1669

El 30 de setiembre de 1974 se promulga la ley 20.840 de Seguridad Nacional, que en su artículo 1º reprime las actividades políticas que alteren o supriman "el orden institucional y la paz social de la nación, por vías no establecidas por la Constitución Nacional y las disposiciones legales que organizan la vida política, económica y social de la Nación"<sup>26</sup>.

### **¿Quién fue Remus Tetu?**

Fue sin dudas con la intervención de Dionisio Remus Tetu (a partir de febrero de 1975), el momento en que el movimiento estudiantil bahiense vivió uno de sus momentos más críticos, teniendo como un momento de mayor ruptura el asesinato de David 'Watu' Cilleruelo.

Consideramos imprescindible vincular la labor de las universidades que es pedagógica, de enseñanza, investigación y extensión, con los proyectos políticos, por ello hemos indagado ya en las prácticas institucionales de la intervención de Ivanishevich-Tetu considerando que tanto esta "misión" como la dictadura militar vinieron a destruir la voluntad de transformación y cambio de todos aquellos que cuestionaron las formas tradicionales de autoridad y conocimiento, desde las prácticas y discursos heterogéneos que caracterizaron la radicalización política de la vida universitaria en los años setenta.

Decían los estudiantes de la Federación universitaria del Sur en 1984 "*Remus Tetu, la cabeza visible del proyecto por el cual se buscó transformar a la Universidad Nacional del Sur en un reducto elitista de tecnócratas...*"(FUS 1984, 3).

La biografía que los estudiantes reseñan que Dionisio Remus Tetu nació en Bucarest (Rumania) en 1920, fue naturalizado argentino en 1954 tras seis años de residencia en el país. Era doctor en Derecho y en Filosofía, con títulos otorgados por la Universidad Nacional de Bucarest<sup>27</sup>. Remus Tetu "era de ideología nacionalsocialista, según sus propias declaraciones había pertenecido al

---

<sup>26</sup> Esta ley condicionó la participación política en las universidades, y como veremos más adelante, invocándola, Remus Tetu expulsa de la U.N.S. a un grupo de seis alumnos: José Dante Patrignani, Graciela Lusky, Jorge Berstein, Marta Resnicof, José Pietrángelo y Marcos Canova (**Resolución 586** del 25 de julio de 1975).

<sup>27</sup> Según dicha biografía de la FUS de los '80 "la veracidad de los títulos presentados es dudosa".



gobierno colaboracionista nazi de Rumania y decía haber pertenecido a un grupo similar a los 'ustachis' croatas en Rumania" (Río Negro 28-09-04). En 1945, se había desempeñado como miembro de una organización anticomunista, algunos de cuyos integrantes, colaboracionistas con el nazismo, fueron recibidos y contratados por el Estado Argentino a través de un comité que los nucleaba; señalan los estudiantes de la FUS de los '80 que "en nuestra ciudad éstos fueron acogidos con todas las prebendas, alojándolos incluso en las viviendas del Barrio Universitario".

Entre 1952 y 1956 es contratado en el Instituto Tecnológico del Sur para el dictado de las cátedras Geografía Económica y Sociología, hasta que se constituye la U.N.S, momento en que declaran prescindibles a todos los docentes del Instituto. En 1968, durante el Onganiato, ingresa nuevamente a la U.N.S. donde llega a profesor titular con dedicación exclusiva en el Departamento de Humanidades hasta 1974. Según nos informaron en entrevistas Ángel Vilanova, Dante Patrignani y Viviana Becker, hacia fines del '73 los estudiantes y docentes de Humanidades, con respaldo institucional, realizaron un juicio académico en su contra. Fue cesanteado, y pasó a dar clases en el Instituto Tecnológico de Trelew<sup>28</sup>.

Desde el 17 de enero de 1974 hasta octubre de 1975, durante la gestión de Oscar Ivanisevich en el Ministerio de Educación fue interventor de la Universidad Nacional del Comahue y a partir del 26 de febrero hasta diciembre del mismo año de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca. Es decir que entre febrero y octubre de 1975 se desempeñó simultáneamente como rector interventor de ambas casas de estudio.

En Bahía Blanca, cuando el 26 de febrero de 1975 es designado como rector interventor por Oscar Ivanissevich, continúa con el dictado de la cátedra Sociología. En 1980 se extiende por cinco años su contrato docente, y continúa dictando clases. En 1983, fue uno de los docentes beneficiados por la renovación de contrato que dispusiera la directora del departamento de Humanidades, Sara del Río de Bereihl, un día antes de la asunción del nuevo rector normalizador, hecho que obstaculizó la labor de la intervención. Esta medida propició el continuismo institucional en la U.N.S (F.U.S 1984).

Durante su intervención fueron asesinados y desaparecidos más de cincuenta estudiantes y docentes, se cesanteó a 225 docentes y no docentes que no le eran adeptos, se expulsaron más de veinte estudiantes, se prohibieron asambleas, juicios académicos y cátedras paralelas, proscribió los centros de estudiantes, cerró el comedor universitario, fijó cupos de ingreso, aranceló la distribución de certificados y libretas, eliminó toda experiencia académica que suponga intervención comunitaria, cerró carreras, se liquidaron cátedras, suprimieron materias de planes de estudio y aniquilaron experiencias pedagógicas de carácter democrático y emancipador que se estaban desarrollando. Fusionó los departamentos en Ciencias Exactas (Matemática, Física y Electrotecnia) y Ciencias Sociales (Economía, Geografía y Humanidades), cuya matriculación suspendió, enmarcada este accionar en una campaña de persecución ideológica centrada principalmente en los departamentos de Economía y Humanidades. Nombró un cuerpo armado de seguridad y vigilancia que se instaló en los pasillos de la universidad controlando toda actividad política.

Es de destacar que según el informe de la F.U.S, Remus Tetu publicó, entre 1956 y 1963, alrededor de 1200 editoriales en el diario local, "La Nueva Provincia" cuyo director actualmente está acusado por crímenes de lesa humanidad<sup>29</sup>, y contó con el mismo espacio de difusión a partir de 1975 (F.U.S. 1984).

---

<sup>28</sup> El 1 de octubre de 1973 se dieron por terminadas las funciones de Remus Tetu como profesor de la UNS, en la Resolución I-731-73. Tetu interpuso un recurso de alzada contra esta resolución (a la que calificó como ilegítima), obteniendo por Resolución Ministerial (la N° 2133 del 8/5/74) su reincorporación "solamente" hasta el 28 de febrero de 1974.

<sup>29</sup> Este procesamiento que se está iniciando contra Vicente Massot, actual director del diario este sería uno de los tres casos de prensa procesada por delitos de lesa humanidad en el mundo junto al diario de Nuremberg "Der Sturmer" ("El

Nos dice Alipio Paoletti sobre este período "En la época previa al derrocamiento del gobierno constitucional la ciudad de Bahía Blanca fue sometida al terror de la AAA, sobre todo el movimiento obrero y la vida universitaria. En 1975, el ministro de Educación Oscar Ivanissevich, un conocido ultraderechista y reaccionario, designó al profesor Rernus Tetu como interventor simultáneo en las universidades del Sur, con sede en Bahía, y la del Comahue, con establecimientos en Neuquén y Río Negro. Tetu, un rumano que en esa época llevaba apenas diez años de residencia en nuestro país,... un nazi militante..." (Paoletti 1987, 248-9)

En la Universidad Nacional del Comahue fue declarado Persona No Grata por el Consejo Superior de esa casa de estudios, por iniciativa de la APDH local en setiembre del o 1999<sup>30</sup>. Organizaciones estudiantiles y de derechos humanos de Neuquén y Río Negro hicieron escraches frente a su domicilio en el año 1999.

Dionisio Remus Tetu falleció en Bucarest en noviembre del 2003<sup>31</sup>. Ha engrosado la lista de represores civiles en el genocidio en nuestro país<sup>32</sup>.

### 3- La UNS en las Actas Dictadura

Consultando las actas de la Dictadura desarchivadas del Edificio Cóndor de la Fuerza Aérea en el año 2013, hallamos un dato de enorme relevancia para nuestro trabajo: el Acta N° 1 de la Junta de Comandantes, del 19 de julio de 1976, Videla, Massera y Agosti resuelven nombrar rectores de la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad Nacional de La Plata: Lucero y Bauza respectivamente. Este es el único tema que trata el punto N°5 denominado "Educación", entre otros tantos puntos como: 1- Interior (Proceso de Reorganización Nacional; Situación de los Presos Políticos); 2- Relaciones Exteriores (Conferencia de Países No Alineados, Embajador de Venezuela); 3- Defensa (Junta de Reparaciones); 4- Economía (Intervención de Aduanas). Transcribimos:

---

atacante") propiedad de Julius Streiche y el diario ruandés "Kangura", Hassa Ngeze en el año 2003 y en la causa "The Prosecutor v. Nahimana, Barayagwiza, Ngeze" , sentencia del 3 de diciembre de dicho año el TPIR (Tribunal Internacional Penal para Ruanda).

<sup>30</sup> Según nos relata Therese Parrat, militante de APDH ella habría presenciado una situación en la que Remus Tetu amenazó a una trabajadora de la Obra Social SOSUNC, manifestándole ante un malentendido insignificante en tono intimidatorio que se cuida lo que le podría llegar a pasar... APDH impulsa de este modo la acción ante el Consejo Superior. Puede leerse en la Resolución: "El Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue, en su reunión ordinaria del jueves 19 de agosto de 1999, declara PERSONA NO GRATA en todos los ámbitos de injerencia de esta institución, al ex rector de esta casa durante 1975 y 1976, Remus Dionisio Tetu. Esta decisión, adoptada en forma unánime por todos los miembros del máximo órgano de conducción de la UNCo pretende demostrar que esta universidad no pierde la memoria, sobre todo cuando se trata de personajes que -como Tetu- atentaron en forma permanente contra los derechos humanos, las garantías y libertades individuales y colectivas y hasta la educación pública. Por lo expuesto, hacemos nuestra la solicitud de la Asamblea por los Derechos Humanos de Neuquén, solicitando que se declare persona no grata al ex rector Tetu. Y recordamos -junto a ellos- que el ex rector de la Universidad del Comahue durante el último año de presidencia de Isabel Martínez de Perón sembró en un clima de terror general valiéndose de la fuerza y de la utilización de armas de fuego; propugnó el cierre de diversos departamentos y el despido de docentes; produjo la expulsión de 25 estudiantes de la casa; proscribió los centros de estudiantes ordenando la confiscación de sus bienes. Tampoco olvidamos que Tetu está sindicado como el autor intelectual del asesinato del estudiante de ingeniería David "Watu" Celleruelo, secretario de la Federación Universitaria del Sur". Porque no perdemos la memoria, y en honor a quienes hoy no están, pero sobre todo a los docentes y no docentes que vivieron aquellas épocas y que hoy trabajan en la UNCo, es que emitimos esta declaración con profunda y verdadera convicción" (EDUCYT 1999).

<sup>31</sup> Se conoció esta noticia en la prensa cuando la justicia neuquina abrió un expediente sucesorio por el departamento donde había sido escrachado por los organismos de derechos humanos y organizaciones estudiantiles en 1999 (Río Negro; 28-09-04).

<sup>32</sup> Alipio Paoletti señala "Remus Tetu, civil, docente, colaborador del Ejército y la Armada. Fue interventor simultáneo de las universidades del Sur y del Comahue". (Paoletti 1987, 271).

## 5. EDUCACION

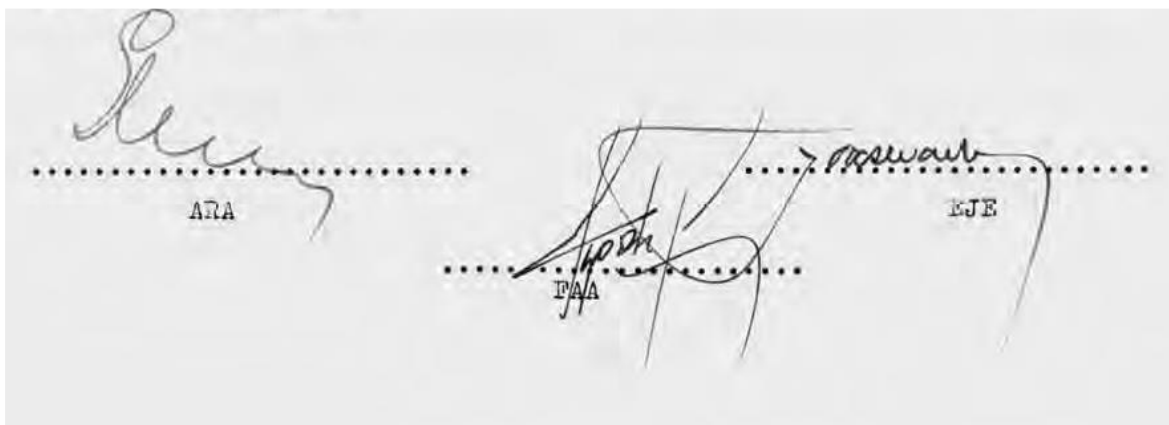
### 5.1. Tema: Designación de Rectores (LA PLATA - BAHIA BLANCA).

#### 5.1.1. Resolución adoptada

Aprobada la designación de los doctores BAUZA y LUCERO para las Universidades de LA PLATA y BAHIA BLANCA respectivamente.

Ministerio de Defensa; Actas Dictadura; Tomo I. p. 19

El último punto, el 6 es Junta Militar, y firman el acta Videla, Massera y Agosti

A photograph of a document showing three handwritten signatures and initials. On the left, a signature is written above a dotted line with the initials 'ARA' below it. In the center, a signature is written above a dotted line with the initials 'FAA' below it. On the right, a signature is written above a dotted line with the initials 'EJE' below it. The signatures are in dark ink on a light background.

Ministerio de Defensa; Acta Dictadura Tomo I. p. 20

En un documento en el que se resolvían cuestiones de tanta relevancia como la no participación en la Cumbre de Países No Alineados o la intervención de Aduanas o la actuación de la Junta Militar, es de destacar que en Educación la primer medida registrada en estas Actas sea ni más ni menos que la designación de rectores para estas dos universidades.

La dictadura en el plano educacional en las **Bases y Documentos del Proceso de Reorganización Nacional** emitido por la Junta de Comandantes en 1980, menciona en sus medidas a implementar, *"las acciones de índole política interna... la sujeción de todas las instituciones u organismo público o privado a sus fines específicos con prohibición de toda acción política"*<sup>33</sup>; específica a *"las instituciones de índole educacional"*<sup>34</sup> y se adjudica la fijación de una política

<sup>33</sup> Bases y Documentos del Proceso de Reorganización Nacional – Junta de Comandantes 1980. p. 22.

<sup>34</sup> *Ibidem.* p. 24.

educacional y la suspensión de toda actividad política, así como también menciona al Área Cultural y Educativa dentro de las bases programáticas<sup>35</sup>.

#### **4- Políticas y prácticas represivas durante el terrorismo de estado en la Universidad Nacional del Sur. 1975-1976**

El accionar represivo que se inicia desde fines de 1974 y ya entrado 1975 en la ciudad de Bahía Blanca y en la UNS fue el inicio de un proceso en el que toda una sociedad resultó ser victimizada (Berezin 2012), puesto que sea directa o indirectamente se modificaron y alteraron las vidas de todos quienes transitaban por sus aulas en esos años. A partir de entonces muchos, más de cincuenta fueron asesinados o desaparecidos, cientos fueron cesanteados, otros cientos dejaron la ciudad, otros dejaron de cursar y nunca retomarían sus estudios... Fue el asesinato de Watu Cilleruelo el hito que marcó una ruptura en aquella Universidad militante del '73 y '74 y aquella otra Universidad del miedo, la censura, la represión que se viviera en la dictadura.

##### ***Persecución a trabajadores y estudiantes***

El accionar represivo se agudizó en todo el país a partir de marzo del '76. Durante la dictadura, la lógica del exterminio se estableció sobre un cruento e ilegal sistema represivo, contra todos los que tuvieran ideas distintas al régimen. Hemos señalado ya que según el informe *Nunca Más*, el 21% de los detenidos desaparecidos eran estudiantes. Solo la Universidad Nacional de La Plata por citar un ejemplo, cuenta con más de 750 víctimas y numerosos exiliados y exiliadas (Jaunarena 2014). En todo el país se desapareció y asesinó, se obligó a renunciar a una innumerable cantidad de docentes y se expulsó cientos de estudiantes. Desde el '75 y profundizándose a partir del '76 se efectuó el cierre de carreras. También en la UNS, como en otras Universidades, se liquidaron cátedras, grupos de trabajo, investigaciones, proyectos de extensión, experiencias académicas ligadas a una concepción crítica y democrática de la investigación, extensión y la docencia, se favoreció por el contrario el desarrollo de una cultura universitaria individualista y corporativa.

##### ***Compañeros desaparecidos y asesinados***

La Universidad Nacional del Sur cuenta entre sus víctimas con más de 50 desaparecidos y asesinados que eran estudiantes y trabajadores. Muchos de ellos fueron asesinados con la metodología que empleaban las AAA en 1975, otros a partir de 1976 y hasta 1978<sup>36</sup>. VER ANEXO.

##### ***El caso de Watu Cilleruelo***

El mismo es un caso paradigmático, David Watu Cilleruelo fue asesinado en los pasillos del Departamento de Ingeniería de la UNS el 3 de abril de 1975.

Este asesinato, por la espalda y a la vista de todos, en pleno día marcó un antes y un después en las vidas de quienes estudiaban o trabajaban en la universidad y en la ciudad en general<sup>37</sup>. El crimen

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, 67.

<sup>36</sup> Estos listados fueron elaborados en base a diferentes listados construidos por Organismos de Derechos Humanos y a información de los Alegatos de los juicios que se están llevando adelante en la Ciudad de Bahía Blanca.

<sup>37</sup> Se trataría de un caso único en el país del fusilamiento en el edificio mismo de la universidad y a plena luz del día, a la vista de todos, de un/a estudiante.

aún está impune. El agresor, según testigos sería Jorge Argigay, de la custodia del rector Remus Tetu, y sindicado como de las AAA locales. Según varios testigos, luego del crimen partió en un automóvil del rectorado<sup>38</sup>.

Watu era oriundo de la provincia de Río Negro, estudiaba Ingeniería y participaba de la reorganización de la Federación Universitaria Argentina (FUA). Alberto Rodríguez, compañero de Watu señala sobre su asesinato: *"Remus Tetu era un nazi que había venido escapado de Rumania y recaló en la ciudad. Tetu se rodeó de inmediato de lo que era la naciente Triple A, fundamentalmente los matones de la CGT..."* y señala que para abril del '75 los estudiantes comenzaron a conformar la Federación Universitaria local, agrupando a varios centros de estudiantes: justamente *"quien iba a asumir como secretario era precisamente Watu. Ese 3 de abril estábamos volanteando para llamar a una reunión, y en un momento lo interceptan los matones, le piden los documentos y le pegan un tiro. Obviamente los matones se van y lo hacen en el auto del Rectorado de la Universidad. A partir de ahí todas las organizaciones llamamos a un juicio político al Rector, que había instigado ideológicamente el crimen"*. Alberto Rodríguez, relata que ese juicio se hizo fuera de la Universidad y se conformó con organizaciones sindicales, estudiantiles y políticas. *"El día de la reunión ingresan los matones, detrás de ellos la Policía Federal y se llevan detenidos a diez compañeros y con las firmas que habíamos recolectado eligen a quienes más conocían y expulsan de la Universidad a veinticuatro estudiantes, entre los cuáles también estaba yo"*.

Rodríguez había denunciado lo sucedido el mismo día ante la Policía Federal, y llamado a un careo con el mismo acusado del asesinato de Watu. *"Era muy conocido en Bahía, matón de la CGT, se llamaba Ramón Moncho Argibay y vivió hasta hace algunos años. El juez declaró la caducidad de la causa, ya que lo dio por muerto. Era el único acusado"*<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> En la justicia federal local se desarrolló una investigación donde se imputaba como autor material del asesinato a Jorge "Moncho" Argibay, integrante de la patota de la CGT bahiense y de la custodia del rector Remus Tetu. El expediente fue archivado con un sobreseimiento tras la muerte del acusado. Actualmente se halla incorporado en la corte del Juez Oyarbide por los crímenes de las AAA. Existe ya una sentencia judicial en Bahía Blanca en la que un fallo del juez correccional José Luis Ares por la querrela establecida por el camarista Néstor Luis Montezanti contra el militante Alberto Rodríguez se desprende que "ha quedado claro que Jorge Argibay era de extracción sindical, andaba armado a la vista de todo el mundo y que fue contratado como personal de seguridad del rector de la UNS... Pero esto último está demostrado no solo por la prueba testimonial (...) sino también por una resolución del propio Remus Tetu dictada el 29 de septiembre de 1975 en que equipara al personal contratado a los efectivos, en cuanto a las remuneraciones a percibir y entre los que se indica a Jorge Argibay, Pablo Argibay, Juan Curcio, Héctor Chisú y Miguel Chisú como personal de clase 'A'". Siempre según la resolución del juez Ares: "A mi juicio quedó acreditado suficientemente en el presente debate oral la pertenencia de Jorge Argibay y su grupo de matones a la tristemente célebre 'Triple A'. Además de de lo antes expuesto, cabe agregar que para llegar a esa conclusión, lo manifestado por Larrea en cuanto a que vio gente pintando paredes de la UNS con la sigla 'AAA' y que entre ellos estaban Argibay, Aceituno y Chisú. Patrignani corroboró las pintadas. "Rodríguez vio al nombrado Argibay repartiendo volates de la Triple A en la que se expresaba que iban a 'reventar a los zurdos'. El propio doctor Benamo preguntado sobre los referentes locales de la Triple A sostuvo que no conoce otro nombre que el de Argibay, pero que la cosa venía de más arriba, de López Rega". <http://juiciobahianblanca.wordpress.com/2012/04/02/watu-en-la-justicia/>

<sup>39</sup> Entrevista realizada a Alberto Rodríguez y publicada en la página del Partido Comunista Argentino. <http://www.nuestrapropuesta.org.ar/Numerosanteriores/771/PAG11A.htm>

### **Trabajadores docentes cesanteados**

De acuerdo con la afirmación que venimos sosteniendo de que la dictadura se habría adelantado en las universidades argentinas, en la UNS hay una cesantía de más doscientos trabajadores docentes si se considera el cierre de carreras y de inscripciones a cursadas para dicho año<sup>40</sup>; las cesantías registradas con nombres y apellidos en las resoluciones desde el día 13 de marzo de 1975 y hasta Agosto del mismo año son unos ochenta docentes<sup>41</sup>.

Alipio Paoletti refiere a este proceso como una implementación por Remus Tetu de una verdadera “caza de brujas”:

(Tetu)... fue eficaz co-autor —junto con Vilas y el comisario Félix Alejandro Alais, jefe de la delegación Bahía Blanca de la Policía Federal— del ‘descubrimiento’ de un supuestísimo ‘plan de infiltración marxista’ en la Universidad del Sur, a raíz del cual en 1976 fueron detenidos unos 20 docentes. Otros debieron exilarse, como los economistas Miguel Teuhal y Oscar Braun, fallecido éste en un desgraciado accidente de tránsito en el helado invierno de Holanda. El profesor de Economía Alberto Constante Barbeito fue uno de los detenidos (Paoletti 1987, 249).

La orden de detención de estos docentes fue dada por el juez federal Federico Madueño y el arresto se produjo porque, a juicio de Madueño, estos docentes profesaban “*principios ideológicos contrarios a la seguridad del Estado*” (Paoletti 1987, 250). Se afirmaba que había una orientación unilateral del programa de estudios, haciendo eje en la difusión del marxismo.

### **Trabajadores “no docentes” cesanteados**

Asimismo, desde el 7 de abril se cesantea a 23 trabajadores que eran personal administrativo, entre ellos hay tres compañeros que fueron desaparecidos: Gabriel Prado, Néstor Del Río, Daniel Bombara<sup>42</sup>.

### **Expulsión de estudiantes**

---

<sup>40</sup> Profundizaremos en las causas judiciales iniciadas al respecto en un próximo trabajo.

<sup>41</sup> 13 de Marzo de 1975 - Res. 103- Reestructuración cuadros personal docente Dto. Enseñanza Media, limitación de servicios a 35 docentes.

25 de Marzo de 1975- Res. 135- Reestructuración cuadros personal docente Dto. Enseñanza Media, limitación de servicios a 9 docentes

25 de Marzo de 1975- Res. 136- Prescindibilidad a 65 docentes.

8 de Abril de 1975- Res. 184- Prescindibilidad a 3 docentes.

15 de Abril de 1975- Res. 210 Bis. Prescindibilidad de 2 docentes.

15 de Abril de 1975- Res. 210 - Prescindibilidad de 10 docentes.

20 de Agosto de 1975- Res. 658 - Prescindibilidad de un docente.

Rescisión contrato personal gabinete psicopedagógico Dto. Ens. Media. Mantener cargos para reorganizarlo. Considerando: “*influencia nociva orientación psicol. - ideológica extraña u opuesta ...*”

12 de Mayo de 1975- Res. 338- Prescindibilidad de un docente

21 de Mayo de 1975- Res. 370- Prescindibilidad de una docente

20 de Agosto de 1975- Res. 658- Prescindibilidad de servicios de un docente.

<sup>42</sup> 7 de Abril de 1975- Res. 173- Cesantía de 54 trabajadores de personal administrativo.

-22 de Abril - Resol. 248/75 y 251 reincorpora a una lista de personal despedido por solicitud de la nueva comisión directiva de ATUNS (patrocinada por la CGT). 23 trabajadores no fueron reincorporados entre ellos compañeros que fueron desaparecidos/asesinados.

En el caso de la expulsión de estudiantes estaba motivada por conductas “*en contra del principio de autoridad y de elementales normas de respeto*”, por “*provocar desórdenes*” y un “*accionar disolvente*”. Por este comportamiento eran considerados “*elementos disociadores o factores reales o potenciales de perturbación del proceso de desarrollo*”. En el caso de sanciones a alumnos como suspensiones o expulsiones eran comunicadas a servicios de inteligencia, convirtiéndose en un antecedente, como en el caso de una detención por averiguación de antecedentes, por ejemplo, se cruzaba la información. Existen expedientes con requerimientos de comisarías exigiéndoles a las autoridades que remitieran informes sobre los libros que los alumnos sacaban de las bibliotecas, lo señala respecto de la Universidad Nacional de La Plata Gustavo González: “*el grado de control era tal que encontramos requerimientos de comisarías exigiéndoles a las autoridades que remitieran informes sobre los libros que los alumnos sacaban de la biblioteca. Así que si vos ibas y pedías un libro de Marx, quedabas fichado como marxista. No son casos aislados ni anecdóticos: esto da cuenta de un sistema que se extendió a todo el país*” (Veiga 2014).

En la UNS se expulsó a 24 estudiantes mediante la resolución 586/75 (ya mencionada). Además de esta expulsión fueron detenidos a diez estudiantes. En seis casos por aplicación de la Ley de Seguridad Nacional 20.840 y en el resto por la firma de un panfleto en el que se pedía un “Juicio popular” a Remus Tetu por el asesinato de David “Watu” Cilleruelo.

### **Otras medidas represivas implementadas**

**-Fusión de departamentos:** El día 28 de febrero de 1975<sup>43</sup> Remus Tetu fusiona los Departamentos de Economía, Geografía y Humanidades, e Institutos de Economía y del Tercer Mundo denominándolo Departamento de Ciencias Sociales. A los de Matemática, Física y Electrotecnia e Instituto de Matemática en Departamento de Ciencias Exactas.

**-Suspensión de inscripciones a Carreras del Departamento de Ciencias Sociales<sup>44</sup>,** por lo cual no pudieron optar por estas carreras quienes comenzaban la Universidad en el año 1975.

**- Cierre de carreras:** Se cerraron las carreras de Sociología, Trabajo Social, Filosofía y Pedagogía que nunca se reabrieron<sup>45</sup>, se reabrió durante la dictadura la Carrera de Filosofía pero no Pedagogía. La resistencia a estas medidas está registrada en la prensa cuando relata una condena a dos profesores a tres años de prisión “... *por privación ilegítima de la libertad y asociación ilícita... por los hechos ocurridos el 11 de marzo de 1975, en el edificio del rectorado, en Avenida Colón 80, cuando se desarrollaba una reunión del consejo académico*”. Señalaba la noticia que “*La resolución del juez no se encuentra firme, por cuanto ha sido apelada*”. Se indica en el dictamen judicial que “*durante la gestión del doctor Víctor Benamo, al frente de la Universidad Nacional del Sur, entre 1974-1975, se vivía una situación caótica, derivada de las frecuentes asambleas estudiantiles y gremiales, y del clima de profunda politización de los claustros universitarios entonces, cuando al asumir el profesor Remas Tetu, como interventor y advertir las irregularidades académicas y la fuerte influencia ideológica existente al Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, decide suspender los cursos y reunir a los directores departamentales, con el fin de tratar el problema*”.

Agrega la noticia “*se hallaban... discutiendo el ‘tríptico nacional’, cuando el salón se vio invadida por alumnos, personal no docente, un número indeterminado de profesores —y según las declaraciones de ‘los testigos’— todos ellos miembros de la izquierda revolucionaria y de las*

<sup>43</sup> Resolución de Rectorado 54/75.

<sup>44</sup> Por la misma Resolución 54/75.

<sup>45</sup> Recién en el año 2014 se abrió Ciencias de la Educación como carrera homóloga a Pedagogía.



organizaciones extremistas ERP, montoneros y la IV Internacional Comunista, a los cuales el entonces interventor Tetu había dejado cesantes..." Se señala que "uno de los activistas del grupo obligó a escuchar la lectura de un manifiesto en el que se les imputaba la situación creada y se les exigía la renuncia como directores de los distintos departamentos. En esa oportunidad, siempre de acuerdo con las declaraciones de los profesores allí reunidos, se impidió la salida de varios de ellos del recinto mediante una acción coercitiva... cuando presta declaración como uno de los damnificados declaró que había concurrido al consejo académico para plantear una inquietud por el cierre de los departamentos de Humanidades, Geografía y Economía, lo que representaba la clausura de una fuente de trabajo. Barrera expresó que asistió al consejo para reclamar la cesantía de algunos profesores" (Clarín 15-3-80).

- **Supresión y liquidación de cátedras y de experiencias académicas:** Con las cesantías de docentes se desarticulaban cátedras y equipos de trabajo. Pero también se suprimieron materias de las carreras como "Historia de la Educación" del Plan de Estudios de Filosofía y Pedagogía sólo por citar un ejemplo. Se introdujeron cambios en las pautas de evaluación y se pautó el establecimiento de criterios para la creación de carreras cortas y nueva organización curricular. La supresión de experiencias académicas ha sido desarrollada en un trabajo anterior nuestro y no vamos a profundizar aquí por razones de extensión (Visotsky y Gattari 2004).

### **Vigilar y castigar: acerca de la inteligencia, la estigmatización y represión en las universidades**

#### **- Personal de vigilancia y seguridad y PCI- Personal Civil de Inteligencia**

Antes y durante la dictadura en las Universidades se nombró personal de vigilancia y seguridad que respondían al peronismo de derecha (casos de Universidad Nacional de La Plata, del Sur y Universidad de Buenos Aires). Entre los meses de marzo y abril de 1975 Remus Tetu firma la contratación de 22 encargados de vigilancia y seguridad de la universidad y en el mes de diciembre antes de dejar la intervención nombra a tres personas más<sup>46</sup>. Según testimonios de estudiantes estos hacían cacheos en el ingreso a la universidad, revisaban los libros que ingresaban y pedían documentación para ingresar a la universidad<sup>47</sup>.

Asimismo podemos observar en las nóminas desarchivados del PCI (Personal Civil de Inteligencia) del Ejército Argentino<sup>48</sup> que había expresamente personal dedicado a trabajar en las Universidades. En general había varias formas de participación de los civiles en la inteligencia del Ejército, una de ellas era la de "Agente Reunión": su tarea era infiltrarse en sindicatos, los centros de estudiantes, organizaciones políticas para recabar información y delatar. **Esta categoría de Agente de Reunión. Apoyo en Inteligencia**, tenía como subcategorías: Actividad condicionada a inteligencia, Agentes de guardia, Agente de Seguridad (la mayoría del listado pertenece a esta categoría), una categoría indescifrable "ANAL MY UNIV" (podría tratarse de análisis... Universidad) y Asesor Universitario<sup>49</sup>.

En el listado que hizo público el Ejército Argentino, consta que el Destacamento de Inteligencia del Batallón 181 llegó a contar con 75 personas que se desempeñaron como Personal Civil de Inteligencia entre 1976 y 1983<sup>50</sup>.

<sup>46</sup> Resoluciones 132/75, 165/75; 187/75 ; 191/75 ; 949/75 ; 958/75.

<sup>47</sup> Sobre este punto también profundizaremos a partir de testimonios orales en un próximo trabajo.

<sup>48</sup> Dejamos para otra oportunidad la indagación en torno a los listados de PCI desarchivados de la Marina y la Fuerza Aérea.

<sup>49</sup> Dicha información fue consultada en los propios listados de PCI y en la sentencia de la Causa del Batallón 601 del Ejército Argentino, que consta en la Causa "Simón...".

<sup>50</sup> *Ibidem* hojas 88 a 90.

En los documentos desarchivados de la ex DIPBA, - actual Archivo Provincial por la Memoria-, constan los informes elaborados por personal de inteligencia desde dentro de la Universidad Nacional del Sur. Pudimos acceder a un informe suministrado por una víctima, denominado "*Informe sobre la UNS de Bahía Blanca*", (clasificado como Estudiantil Mesa "A". Legajo N°1- Rubro 17), que es un detalle de nombres de algunos funcionarios, algunos docentes por departamento y algunos estudiantes organizados en un listado también por departamento con un detalle de su militancia, sus domicilios y estado civil. Este informe calificado como A1, tal como calificaban a los informes que eran confiables, es un documento escalofriante del trabajo de información que desde dentro de la institución se estaba realizando en la denominada por ellos "Comunidad Informativa"; esta información de inteligencia era imprescindible para concretar detenciones, secuestros, detenciones en centros clandestinos y posterior asesinato o desapariciones forzadas que continúan hasta el presente, incluyendo la de dos niños, hijos de estudiantes, que nacieron en cautiverio.

La función de "inteligencia civil" se hallaba contemplada explícitamente en los reglamentos militares del Ejército Argentino. Como así también se hallan contemplados en dichos reglamentos "la acción psicológica" que puede ser realizada por docentes, así como otros roles que se le asigna desde las fuerzas armadas a las universidades y a los civiles que allí se infiltran.

Realizamos para esta investigación un relevamiento en los Reglamentos y Directivas tanto militares como de Ministerios entre los años 1966 y 1977, focalizando la labor de "inteligencia" y puntualmente en el ámbito educativo y dentro de éste el universitario, agudizando la mirada en cómo eran consideradas la inteligencia civil y las universidades en estos reglamentos. Entendemos a los mismos también como instrumentos de "regulación social", puesto que ponen en juego elementos activos de poder en la producción y disciplinamiento social, de modo que el poder afecta a las relaciones sociales y las produce, producción que atañe a la organización de las instituciones pero también la autodisciplina y la organización de la experiencia, tal como lo señaláramos.

Como síntesis<sup>51</sup> podemos señalar que desde 1966 y en el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional los "Civiles" ya fueron considerados para la inteligencia militar como agentes para la reunión de información para operaciones militares<sup>52</sup>; señalan a la educación pública como lugar donde desarrollar un trabajo con "Civiles Amigos" entre los que incluyen a los docentes y a miembros de organizaciones; así como los consideran también como "personal civil"<sup>53</sup>. Para 1976 se reafirma en diferentes documentos el lugar de los "civiles" en el plan represivo, tal como lo señalaban una década antes, como "personal civil de la zona que colabore con las Fuerzas legales" y en los "antecedentes disponibles en organismos gubernamentales y privados"<sup>54</sup> se habla de la "explotación de las fuentes de información" y de la "reunión de información" y sistematización de la misma en el "Informe de un agente"<sup>55</sup>. En general, en otros reglamentos también hallamos que el "personal civil" y las "instituciones técnicas, científicas y culturales", son "Fuente de información"<sup>56</sup> entre las que podemos considerar a las Universidades son lugares que podrán entregar información

---

<sup>51</sup> Analizamos los mismos con la metodología para análisis de normativas y legislación en tablas a tres columnas: sujetos, función asignada a los sujetos y categorías de análisis que emergen.

<sup>52</sup> Reglamento de Operaciones de Asuntos Civiles del Ejército Argentino – RC—19-1 de 1966. En la Sección III refiere a la reunión de información y los procedimientos a seguir para los informes de inteligencia. En este Reglamento sobre Asuntos Civiles incluso se señala la posibilidad de realizar operaciones combinadas entre países. Reglamento de Operaciones de Asuntos Civiles del Ejército Argentino – RC—19-1 de 1966, 1.

<sup>53</sup> Reglamento sobre Exámen de personal y documentación del Ejército Argentino, RD-16-4 de 1967, 23.

<sup>54</sup> Reglamento de Instrucción y lucha contra elementos subversivos, RE-9-51 del Ejército Argentino, 1976, 59.

<sup>55</sup> Ibidem, 62.

<sup>56</sup> Reglamento militar sobre Inteligencia Táctica RC 16-1, del Ejército Argentino de 1977, 61-64.

de inteligencia técnica respecto de la militancia de organizaciones y personas que “coadyuvan en el accionar subversivo”<sup>57</sup>.

Cuando Daniel Feirestein nos remite a la categoría de genocidio reorganizador para caracterizar el proceso argentino refiere a la noción de “delación”; él señalaba que Genocidio Reorganizador, es el que se propone la transformación de las relaciones sociales hegemónicas, pretendiendo clausurar aquellas que obstaculizan el ejercicio del poder porque son críticas, solidarias, contestatarias y sustituirlas por una relaciones unidireccionales con el poder a través de la delación y la desconfianza. El objetivo central es romper las relaciones de reciprocidad, instituyendo, tornando hegemónicos otros modos de relación (Feirestein 2007,104). En este sentido, asume una relevancia la difusión deliberada de la delación como práctica social, ésta opera a través de una lógica de la deconstrucción de la confianza en el otro, y genera una relación unidireccional con el poder. De este modo, Feirestein señala:

el otro es el que produce desconfianza, ése que podría ser el par recíproco es quien en realidad puede estar denunciando la acción propia y, por lo tanto, la forma de defensa pasa a ser la de convertirse en delator antes que ser delatado (...). La reciprocidad queda de este modo totalmente quebrada. El par pasa a ser el enemigo y el poder institucional el aliado. El mecanismo de delación logra esta inversión en las relaciones sociales a través de la naturalización del poder y la cosificación del par como enemigo, lo que lleva la lógica de la competencia mercantil al plano de las relaciones morales, en donde cada individuo compite por una aprobación más clara de su conducta por parte del poder, al modo de competencia por una mejor posición económica en el mercado (Feirestein 2007, 129-34).

En el genocidio se compromete y hace partícipe a toda o una gran parte de la sociedad. En este caso los docentes fueron considerados también una pieza clave de este Plan, considerándolos además de como señalábamos como “civiles amigos” y “fuentes de información”, como piezas claves para la “acción psicológica”, “como el empleo de métodos, procedimientos, técnicas y medios que influyen sobre el campo síquico de determinado público”. Refieren al accionar mediante la instrucción y la educación y a “públicos blancos”<sup>58</sup>. Asimismo los organismos gubernamentales (entre los que están las universidades) son considerados parte de la “Comunidad Informativa”, esto es, fuentes de inteligencia<sup>59</sup>.

Es importante considerar también cómo a partir de 1967 y 1968 comienza a señalarse al sector universitario a partir de lo que podríamos denominar como grupo estigmatizado<sup>60</sup>, se vincula al mismo con la categoría de “enemigo”, afirmando que los Barrios Universitarios son lugares... “aptos para el desarrollo de disturbios por el asinamiento” (SIC) “de una población normalmente insatisfecha” y entre los aspectos a considerar en el planeamiento de las operaciones señala la necesidad de identificar los “lugares favorables para el ocultamiento y/o actuación **del enemigo** (villas de emergencia, universidades, fábricas, sectores no urbanizados, etc.)”<sup>61</sup>. En 1977 esta estigmatización tendrá su punto cúlmine con la edición de un folleto denominado “Subversión en el

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*, 71.

<sup>58</sup> Esto lo encontramos en el Reglamento de Operaciones Sicológicas del Ejército Argentino de 1968. p. 18, 24, 25.

<sup>59</sup> *Ibíd.*, 97.

<sup>60</sup> Los constructos jurídicos diseñados y sus mecanismos de implementación fueron –tal como desde 1933 en el régimen nazi– construyendo un “enemigo”, al que se le restarían libertades y derechos democráticos. Nosotros vemos que el público universitario fue uno de ellos.

<sup>61</sup> En el Reglamento de Operaciones contra la Subversión Urbana, RC-8-3 del Ejército Argentino, de 1969, 40-1.

ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo", editada por el propio Ministerio de Educación en el que detalla la inteligencia realizada en ámbitos educativos y puntalmente respecto de las Universidades señalando al accionar reivindicativo y a las organizaciones como "subversivos" y como "enemigos". Esta fría y calculada especificación tendiente a definir quién era "subversivo" técnica-legalmente fue difundida en las escuelas, colegios y universidades y puesta en funcionamiento en la maquinaria burocrática para la persecución. Nuevamente vemos cómo va a cumplir una función de "regulación social" puesto que promovía el autodisciplinamiento.

Pero fue en el año 1975 que se formaliza y asigna otra institucionalidad tanto a la inteligencia como a la acción psicológica con la creación de instancias como el Sistema de Comunicación (SICOS) y una Junta de Acción Psicológica (JUAS) que actuarán coordinadas con la SIDE<sup>62</sup>. Esto no deja lugar a dudas de la sistematicidad que alcanzó el plan represivo, de la necesidad de construir un "enemigo", de legitimar el accionar contra dicho grupo humano. En esta línea de construir al enemigo, estigmatizarlo, ya para 1975 es preciso advertir se señala al estudiantado medio y universitario en primer término de las acciones militares a llevar adelante.

Durante 1975 se asume la necesidad de designar especialistas y asesores de inteligencia y se puntualizan las actividades a realizar priorizando las de inteligencia<sup>63</sup> y en 1976 en la misma línea se insiste en la necesidad de relevar la mayor cantidad de información previo a las "detenciones... reunión de detenidos... traslados"<sup>64</sup> y se enfatiza la acción psicológica como metodología<sup>65</sup>.

Hemos identificado una serie de productos jurídicos tendientes a estigmatizar y restar libertades y garantías democráticas prohibiendo la participación política. Estos reglamentos y directivas nos remiten por su carácter a las leyes del nazismo, y puntualmente a la "Ley sobre el delincuente habitual" que implementó en su momento una modificación sobre el derecho penal, promoviendo el derecho penal de autor y por el cual se construyen los "enemigos" del régimen: en ese caso judíos, comunistas, socialdemócratas, liberales, homosexuales... Tal como en el régimen nazi, también aquí había una enorme burocracia estatal al servicio de la elaboración de mecanismos de regulación y de su implementación. Sin duda expertos en legislación, educación, economía, etc... Trabajaron en estas regulaciones y en diseñar mecanismos para hacerlas efectivas.

Es posible también triangular estos productos jurídicos que refieren a la estigmatización en tanto "subversivos" de los estudiantes y docentes universitarios, de los lugares de residencias universitarios y a las mismas universidades con las notas periodísticas en la misma línea publicadas acerca de la UNS por el diario local "La Nueva Provincia", justamente acusado en los juicios de lesa humanidad que se están desarrollando en la actualidad en Bahía Blanca, por haber llevado a cabo una acción psicológica contra la población, solamente mencionando una de las tantas notas sobre el tema tenemos una referencia de cómo se construyó también la misma imagen y se fue preparando psicológicamente a la población para el accionar que se venía planificando. El día 28 de enero de 1975 -pocos días antes de asumir Tetu el rectorado- se puede leer en una nota denominada "**Claustros limpios por dentro y por fuera**": "Sin ir muy lejos, cualquiera que se llegue hasta las instalaciones que la Universidad Nacional del Sur posee en la Avenida Alem, calle 12 de octubre e inmediaciones, incluyéndose también las dependencias del Club Universitario vecino, tendrá la oportunidad de apreciar el aspecto calamitoso que siguen ofreciendo, sin variantes, sus fachadas e interiores. Es muy poco lo que se ha salvado del embadurnamiento y la pegatina grosera prevaleciendo ostensiblemente una entusiasta literatura "roja", diversificada según las preferencias de los distintos grupos seguidores de Mao, Fidel, el Che, Santucho, unidos todos ellos por el común

<sup>62</sup> Directiva 1/75. Consejo de Defensa. p. 2 y 3.

<sup>63</sup> Directiva 1/76 y 404/75, pp. 21 y 26. Poder Judicial de la Nación.

<sup>64</sup> Plan del Ejército. Contribuyendo al Plan de Seguridad Nacional, 1976.

<sup>65</sup> Ibidem. Anexo 15

denominador de su destructiva ideología.(...) **Es tiempo que también Bahía Blanca exhiba una universidad limpia en todos los órdenes**, imitando una actitud de quienes supieron despojarse del deleznable ropaje entonces impuesto por el "soviet" desjerarquizante de Puiggrós, Benamo y compañía.(...)" [las negritas es nuestro; LNP- 28-01-75].

## Conclusiones

Entendemos que es preciso identificar responsables de las prácticas represivas al interior de las universidades, dado que hay partícipes necesarios que han cometido delitos de lesa humanidad; y hay aún docentes y estudiantes desaparecidos así como hijos de estudiantes que continúan desaparecidos producto de estas acciones u omisiones.

Las universidades fueron partícipes necesarias del Plan genocida en el Cono Sur. El sector universitario fue un grupo estigmatizado en este plan genocida, vinculado a la categoría de "subversión". Se delineó un plan donde los civiles fueron, también, parte necesaria para perpetrar los crímenes y desapariciones. Se constituyó una burocracia estatal para llevar adelante el plan represivo hacia este grupo definido como "enemigo".

Es posible avanzar en la línea que aquí hemos podido explorar de cómo en el interior del país el accionar de las AAA arraigó en las universidades dando lugar a crímenes que aún permanecen impunes y en la indagación de aquellos procesos que han sido irreversibles y han dejado secuelas psicosociales en la institución y en la sociedad en su conjunto que aún padecen las consecuencias de carreras no reabiertas, en el clima universitario antidemocrático, en la vida cotidiana que rodea al estudiantado, a raíz de las prácticas institucionales instauradas en aquellos años. Es claro el carácter adelantado de la dictadura en las universidades –y en la UNS puntualmente-. Continuar en esta línea de trabajo nos permitirá demostrar que el plan no fue solo militar sino que contó con el apoyo de las instituciones de la sociedad civil para dar lugar al genocidio reorganizador y esto tendrá consecuencias en nuestro presente, puesto que las prácticas de continuismo que se dieron en la mayoría de las universidades, luego de 1983, generó condiciones de impunidad que permean las casas de estudio hasta el presente. Este trabajo nos permitirá, también, profundizar en la conceptualización y estudio sobre el genocidio así como de la comprensión de la victimización de toda una sociedad: podemos inferir a través de este trabajo que hay varias generaciones que fueron, y siguen siendo, afectadas por estos planes represivos.

Hemos nombrado a los compañeros que fueron víctimas directas (desaparecidos y asesinados), más de cincuenta en total. En el año '75 los asesinados por la AAA, entre trabajadores y estudiantes, fueron 15 compañeros y compañeras. Pero si consideramos que cientos de compañeros dejaron la ciudad o el país por la persecución, muchos de ellos asesinados luego durante la dictadura, otros fueron expulsados o cesanteados como trabajadores, la cifra asciende a muchos más... Pero si tenemos en cuenta que todos ellos tenían familias: hijos, padres, hermanos, parejas, etc., los que se vieron destruidos por la persecución, la represión directa o sutil... La cifra asciende a mucho más... Si entendemos que muchos estudiantes dejaron de cursar por miedo, por lo que les sucedió a sus amigos, por la angustia, la tristeza, la desazón... Que muchos nunca, jamás, retomarían sus carreras... Viendo truncados sus sueños... Sus proyectos; la cifra, entonces, asciende aún más... Si pensamos en pasillos que quedaron vacíos... Aulas vacías... Con muy pocos estudiantes, con estudiantes que cursaron con miedo, vigilados, controlados, aun mucho más asciende... Pero si consideramos que quienes siguieron estudiando no pudieron acceder al conocimiento que una universidad debiera generar, que hubo censura y quemados de libros que nunca más volvieron a estar en los anaqueles de la universidad... Carreras que se cerraron, programas de estudio que se

cambiaron, materias que se quitaron... Se torna imposible de cuantificar el daño. La victimización de toda una sociedad, de una generación, y de las que han seguido... Si pensamos que carreras nunca se reabrieron, u otras recién se están reabriendo, que grupos de investigación se desintegraron, equipos de cátedra, que líneas de investigación, teorías, autores, referentes fueron borrados de la academia universitaria y en muchos casos nunca han sido retomados sigue tornándose incalculable el daño ocasionado...

Si pensamos que hubo continuismo en equipos de cátedra, concursos jamás revocados, discípulos que se formaron con académicos que ingresaron en una situación de cesantías de compañeros, de amenazas, de persecuciones, y que estos docentes conformaron equipos de cátedras que gozaron de continuidad; si consideramos que prácticas de vigilancia, persecución ideológica, control, estigmatización, instaladas en esos años han quedado vigentes y continúan con renovadas formas... Si pensamos en prácticas sociales, espacios estudiantiles que se perdieron se torna ya imposible de medir... De cuantificar... Y hasta de imaginar las consecuencias genocidas sobre una generación, y sus hijos... Y los hijos de sus hijos...

Es necesario visibilizar el lugar que ocupó esta ciudad y esta universidad en los planes de la dictadura, ya que su intervención fue una de las primeras acciones realizadas por la Junta de Comandantes. Esto reviste de una importancia fundamental para comprender el lugar de los actores civiles en el genocidio reorganizador.

Este trabajo, también, nos permitió identificar el rol de las universidades en la Operación Cóndor, al identificar en este caso regulaciones que se materializaron en normativas paradigmáticas como la resolución 586/75, así como también explorar en la historia de vida de militantes que fueron las primeras víctimas de la Operación Cóndor. Sobre esto último se podría continuar, caracterizando esta operación en el sur del continente.

Como advertimos al comienzo, este es un trabajo inicial, de tipo exploratorio, y aún nos falta analizar y recopilar tantos documentos como entrevistas orales de modo de triangular la información y ahondar en conceptualizaciones que nos permitan comprender y explicar el accionar represivo en nuestros países, para identificar responsables y avanzar en los procesos de Verdad, Memoria y Justicia.

## Referencias

ACNUR. 2000. *La situación de los refugiados en el mundo: Cincuenta años de acción humanitaria*. Edición del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. disponible en: <http://www.acnur.org/publicaciones/SRM/index.htm> y <http://chile.exilio.free.fr/down/acnur/acnur.pdf> .

Almada, Martín. 2013. *La memoria del Plan Cóndor Universitario*. En <http://www.martinalmada.org/articoli/articulos54.html>.

Berezin, Ana. 2012. "Cicatrices del tiempo arrasado" (Entrevista), en *Página 12*, 3-8-12 <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7422-2012-08-03.html>

Cicogna, María Paula. 2009. "Breve Historia de los Refugiados en Argentina durante el siglo XX", *Revista HAOL* (18), pp. 51-63. Disponible en Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3065952>

- Feierstein, Daniel. 2007. *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gilman, Claudia. 2003. *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Izaguirre, Inés et al. 2009. *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina (1973-1983)*. Buenos Aires: Eudeba. En CLACSO [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20110713051412/lucha\\_de\\_clases\\_guerra\\_civil\\_y\\_genocidio\\_en\\_la\\_argentina.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20110713051412/lucha_de_clases_guerra_civil_y_genocidio_en_la_argentina.pdf)
- Jaunarena, Jorge. 2014, "Docentes, Universidad y Dictadura Militar". En *Universidad Nacional de La Plata (Página Institucional)*. [https://unlp.edu.ar/ddhh/universidad\\_y\\_dictadura\\_adulp-2952](https://unlp.edu.ar/ddhh/universidad_y_dictadura_adulp-2952)
- Kaufmann, Carolina (dir.). 2001. *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Kaufmann, Carolina. 2003. *Dictadura y Educación. Depuraciones y Vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- McSherry, J. Patrice. 2009. *Estados Depredadores: la Operación Cóndor y la guerra encubierta en América Latina*. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Paoletti, Alipio. 1987. *Como los nazis, como en Vietnam. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Quintar, Juan et al. 1998. "La Universidad Nacional del Comahue en los años '70: de la rebelión creativa la reacción autoritaria". En *Universidad Nacional del Comahue, 1972-1997. Una Historia de 25 años*. Neuquén: Educo.
- Talento, Miguel. 2001. "Sobre ilusiones, represión y memoria en el '73". En AA.VV. *Testimonios a 25 años del golpe*. Buenos Aires: Editorial La Página
- Trincheri, Alcira. 2003. "Las tinieblas en la universidad: el 'adelantado proceso' en el Comahue". En *Dictadura y Educación*, dirigido por Carolina Kaufmann, Tomo 2. Madrid: Miño y Dávila.
- Vazquez Luncumilla, Héctor. (coord.) 2010. *Una luz sobre la sombra. Detenidos desaparecidos y asesinados de Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago de Chile. Disponible en [http://www.londres38.cl/1934/articles-90933\\_recurso\\_1.pdf](http://www.londres38.cl/1934/articles-90933_recurso_1.pdf)
- Veiga, Gustavo. 2014. "Un infiltrado en la UNL". *Página 12*, 10 de junio, <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-248229-2014-06-10.html>.
- Villalobos, O. 2005. La Operación Cóndor y los refugiados chilenos en Mendoza. En <http://chilesur.indymedia.org/es/2005/05/1983.shtml>
- Visotsky, Jessica y Verónica Gattari. 2004. "Rescate de un olvido, treinta años después... Luchas por la hegemonía, luchas por la pedagogía", participación en el panel en las 3ª Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades (U.N.S), versión en CD-ROM.

## Documentos consultados

- Comisión Nacional de Verdad Y Reconciliación , 1991, INFORME, Santiago de Chile, Tomo II.
- CONADEP, 1984, *Nunca Más*, Buenos Aires.
- Archivo DIPPBA, *Informe sobre la UNS de Bahía Blanca*, 7-5-75- Legajo 1, Rubro 17, Archivo Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.
- Archivo DIPPBA, Cumplimento Sección A- N°618- Informe sobre grupos Migrantes en Bahía Blanca, 29-7-75, Archivo Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.
- Archivo DIPPBA, Minorías extranjeras en la Provincia de Buenos Aires, 28-8-75, Archivo Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.
- Archivo DIPPBA, Archivo Comisión Provincial por la Memoria, La Plata. Caso Víctor Oliva Troncoso.
- Ministerio de Defensa, Actas de la Dictadura : documentos de la Junta Militar encontrados en el Edificio Cóndor . – 1°ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Sentencia Batallón 601- 31-5-12- "Simón Antonio Herminio y otros s/ Privación ilegal de la libertad personal",- Juzgado Nacional en lo Criminal y Correccional Federal N° 4 .
- Nómina del personal civil de inteligencia en actividad baja que se desempeñó en el período 1976-1983- Ejército Argentino, 2007.
- Resoluciones Rectorado Universidad Nacional del Sur: 54/75; 103/75; 132/75; 135/75; 136/75; 165/75; 173/75; 184/75; 187/75; 191/75; 210/75; 210 Bis/75; 248/75; 251/75; 338/75; 370/75; 658/75; 586/75; 949/75; 958/75.
- Anotaciones personales de Enrique Arancibia Clavel, en archivo CELS.

## Reglamentos

- Reglamento de Operaciones de Asuntos Civiles, RC-19-1, del Ejército Argentino, 1966.
- Reglamento sobre Examen de personal y documentación, del Ejército Argentino, RD-16-4, 1967.
- Reglamento de Operaciones Sicológicas del Ejército Argentino, 1968.
- Reglamento de Operaciones contra la Subversión Urbana, RC-8-3, del Ejército Argentino, 1969.
- Directiva 1/75, Consejo de Defensa, 1975.
- Directiva 404/75, Poder Judicial de la Nación, 1975.
- Plan del ejército. Contribuyendo al Plan de Seguridad Nacional, 1976.
- Plan del ejército. Contribuyendo al Plan de Seguridad Nacional. Reglamento Ejército Argentino, 1976.
- Reglamento militar sobre Inteligencia Táctica del Ejército Argentino – RC 16-1- , 1977.
- Bases y Documentos del Proceso de Reorganización Nacional, Junta de Comandantes, 1980.



Reglamento: Subversión en el Ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo, Ministerio de Educación, 1977.

### **Prensa**

EDUCYT, Noticias de Educación, Universidad, Ciencia y Técnica, 3-09-99, Año 3, N°90.

Diario La Nueva Provincia, Bahía Blanca, 28-01-75

Diario La Razón, 21-12-84

Diario La Razón; 25-07-88

Diario LA Razón 21/12/84

Diario La Razón; 13/3/85

Diario La Voz; 2-12-82

Diario La Voz; 2-06-84.

Diario La Voz; 18-12-84

Diario La Voz; 4-12-84

Diario La Voz; 3-1-85

Diario La Voz; 13-3-85

Diario Río Negro, 28-09-04.

Diario Clarín, 15-3-80.

Diario Clarín, 29-7-84.

Pagina 12- 4/4/84

### **Biodata**

**Jessica Visotsky:** Doctora en Historia. Profesora investigadora de la Universidad Nacional del Sur, Cátedra Educación y Derechos Humanos. Bahía Blanca, Argentina

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7943-5258>. [jessicavisotsky@yahoo.com.ar](mailto:jessicavisotsky@yahoo.com.ar)

**Raúl Domínguez:** Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina. [rhdomin@yahoo.com.ar](mailto:rhdomin@yahoo.com.ar)

**Juan María Pianessi:** Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina. [juanma-p@hotmail.com](mailto:juanma-p@hotmail.com)

### **Cite este trabajo**

Visotsky, Jessica, Raúl Domínguez y Juan María Pianessi. 2019. "Genocidio y Universidades Nacionales. El caso de la Universidad Nacional del Sur (1975-1983)". En *Educación y política... Estudios en Revista nuestraAmérica*, 7-38, compilado por Ismael Cáceres-Correa. Concepción: Ediciones nuestraAmérica desde Abajo.

# Dictadura militar y la Universidad de São Paulo.

## El montaje del aparato de represión (1964-1972)

Dictadura militar e Universidade de São Paulo. A montagem do aparelho de repressão (1964-1972)

Military dictatorship and the University of São Paulo. The assembly of the repression apparatus (1964-1972)

Matheus Cardoso da Silva

**Resumen:** El artículo aborda el proceso de montaje del aparato de represión durante la dictadura militar (1964-1972) al interior de la Universidad de São Paulo, que tenía como objetivos la vigilancia, censura y represión para con los docentes y estudiantes. Para desarrollar esas actividades se dio la supervisión de la vida cotidiana en la universidad, tanto en las actividades académicas como en las personales, resultado de lo cual se dieron diversas detenciones, procesamientos e, incluso, asesinatos. El período de tiempo analizado se ha dividido en tres momentos, cada uno de los cuales se describe a detalle a lo largo del artículo: el primero, a partir de 1964, mediante la vigilancia emprendida por la DOPS; el segundo inicia con la promulgación del Acta Institucional Número 5 (AI-5); y, el tercero inicia con la creación del Asesoramiento Especial y Seguridad de la Información (AESI) en todas las universidades, a partir de 1972. Durante este último momento se logró la distensión política del régimen militar, caminando hacia el proceso de apertura, aunque aún en nuestros días quedan resabios de las políticas de vigilancia de la época.

**Palabras clave:** dictadura, Universidad de São Paulo, aparato de vigilancia.

**Resumo:** O artigo trata do processo de montagem do aparelho de repressão durante a ditadura militar (1964-1972) na Universidade de São Paulo, cujos objetivos eram vigilância, censura e repressão contra professores e alunos. Para realizar essas atividades, foi supervisionada a vida cotidiana na universidade, tanto em atividades acadêmicas como em pessoais, resultado do qual houve várias detenções, processos e até assassinatos. O período analisado foi dividido em três momentos, cada um dos quais é descrito em detalhes ao longo do artigo: o primeiro, de 1964, por meio da vigilância realizada pelo DOPS; o segundo começa com a promulgação do Ato Institucional Número 5 (AI-5); e, o terceiro começa com a criação do Conselho Especial e Segurança da Informação (AESI) em todas as universidades, a partir de 1972. Nesse último momento, foi alcançada a distensão política do regime militar, caminhando em direção ao processo de abertura, embora ainda hoje existem restos das políticas de vigilância da época.

**Palavras-chave:** ditadura, Universidade de São Paulo, aparato de vigilância.

**Abstract:** This paper describes the process of mounting the repression apparatus during the military dictatorship (1964-1972) inside the Sao Paulo University having as main objectives monitoring, censorship and repression of teachers and students. To accomplish these objectives, daily life in college, including academic and personal activities, was supervised resulting in several arrests, prosecutions and even murders. The analyzed period of time is divided into three stages. Each of them is described in detail throughout this paper. The first one, starting from 1964, describes the monitoring undertaken by the DOPS\*; the second one starts with the enactment of the Institutional Act 5 (IA-5); and the third one starts with the creation of the Special Consulting and Security of Information (SCSI) in all the universities, as from 1972. During this last stage, the political distension of the military regime was achieved, moving to a process of openness; however, viciousness of the monitoring policies of that time still prevail.

**Keywords:** dictatorship, University of Sao Paulo, monitoring apparatus.



*El olvido también es perdonar lo que no sería perdonado si la justicia y la libertad prevalezcan. Este perdón reproduce las condiciones que reproducen la injusticia y la esclavitud: olvidar el sufrimiento pasado es perdonar las fuerzas que lo causaron sin la derrota de esas fuerzas. Las heridas que se curan con el tiempo son también las heridas que contienen el veneno.*

Herbert Marcuse (1981, 200)

## 1. Introducción

Fundada en 1934 por la "Misión francesa", cuyo objetivo era crear una universidad en la línea de las principales instituciones europeas de enseñanza superior, la Universidad de São Paulo (USP) nació grande. Creada para un público aristocrático y venida de las principales familias de la ciudad, sus primeras clases se imparten en las lenguas de los fundadores, especialmente el francés. En pocos años la USP se convirtió en el principal productor de "cerebros" en un país donde la educación universitaria estaba restringida a las élites. Fusionó la tradición autoritaria de la política oligárquica brasileña con el interés despertado por las nuevas ideas (algunas de las cuales contrastaban las emitidos por el discurso oficial del Estado) que surgieron dentro de la universidad. Después de unos años la USP se convertiría en uno de los principales centros de interés de la represión estatal.

En este artículo se tratará de desmembrar la estructura del aparato represivo montado por la dictadura militar brasileña de 1964 hasta 1985 en la USP en tres ciclos: el primero, después del golpe militar en abril de 1964; el segundo, después de la aplicación del Acta Institucional Número 5 (AI-5), en diciembre de 1969; y, la tercera después de la aplicación de la Asesoría Especial de Seguridad y de la Información (AESI) dentro de la USP en octubre de 1972. Sin embargo, las relaciones de la Universidad con el Estado autoritario brasileño van más allá de esta periodización con la que trato de organizar la discusión temporal en este texto.

De hecho, como se verá más adelante, la represión dentro de la USP es anterior a 1964 y se extiende después de 1972. Sin embargo, es posterior al golpe militar de 1964 que se establece un régimen sistemático de persecución y represión de los cuadros de la Universidad, de los que se consideran indeseables para el régimen militar. A partir de esta persecución sistemática en nacimiento será instalada una intrincada red de colaboración dentro de las facultades de la USP, que contó incluso con los empleados de la propia universidad, cumpliendo el papel de los denunciantes de colegas, alumnos y personal en general a las agencias y los agentes de la represión, además, obviamente, de los agentes encubiertos del Estado, cuyo trabajo consistía en espionar. Esta "red interna" se agregará como una extensión de una estructura mayor, montada por la dictadura militar, a través de la llamada "comunidad de información" que organizaba jerárquicamente los organismos de represión y la censura en niveles federal, estatal y municipal desde los ministerios civiles y militares, a las organizaciones civiles, como sindicatos, organizaciones estudiantiles, etc.

La USP, ya como la universidad más grande de Brasil, representaba no sólo un importante objetivo de la represión en la academia brasileña, sino que, como veremos, estaba íntimamente ligada a la estructura misma de esta represión, ya que fue desde dentro de la universidad que salieron algunos de los principales promotores de esta estructura represiva creada por la dictadura militar, y que se volvería contra sí misma.

## 2. Las USP y la represión: antecedentes en el pre-1964

El reporte "La USP en los archivos del DOPS", publicado en la Revista de la Asociación de Profesores de la Universidad de São Paulo (ADUSP) en abril de 1998, mostró que la relación de la universidad con los órganos de represión del estado se dio antes de los producidos por el golpe militar, el 1 de abril de 1964.

El primer documento encontrado indica la relación de la USP, a través de su rectoría, con los órganos de seguridad pública del estado de São Paulo, y es datado el 24 de julio de 1948. El documento, una carta con membrete de la rectoría de la USP y firmado por el entonces rector Linneu Prestes, fue dirigida al entonces Secretario de Seguridad Pública de São Paulo, Nelson Aquino. En él se muestra una práctica que se convertiría en habitual en la relación entre la universidad y los órganos de represión durante décadas: el envío de las listas nominales de los profesores de las instituciones que formaban la Universidad al servicio secreto del Departamento de Orden Político y Social (DOPS), para poder observar su conducta política, fichar y presentar cargos contra ellos (Elias 1998, 8).

Esa era la función del DOPS (en São Paulo también llamado "DEOPS," o, "Departamento de Orden Político y Social de Estado"): reunir material de entidades civiles con el fin de facilitar la acción de la policía política del Estado. En São Paulo, el DOPS (o DEOPS) fue creado poco después de la Revolución de 1924 y su trabajo se hizo oficial en 1928, durante el gobierno de Carlos Campos. La idea, como se dijo, era crear una policía política y, al mismo tiempo, investigar los movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos, etc., para mantener el "orden social" (Kushnir 2002; Pimenta 1995; Bertonha 1995).

En este primer documento sobre la USP encontrado entre los archivos del DOPS figuran 17 páginas con la identificación de los docentes por sus escuelas de origen. Menos de un mes más tarde, el 7 de agosto de 1948, el mismo documento se transmitirá a los servicios de información del DOPS, con una firma no identificada. En este documento emergerían cargos contra 35 docentes, clasificados como "ex-Integralistas, socialistas o involucrados con las organizaciones que mantenían algún tipo de intercambio con la URSS". Entre los acusados más conocidos estaban los nombres de Andrés Dreiffus y Mario Schemberg (Facultad de Filosofía), Miguel Reale (Facultad de Derecho), Villanova Artigas (Facultad de Arquitectura), Moacir Freitas Amorim (Facultad de Medicina) y Zeferino Vaz (Escuela de Medicina Veterinaria).

En total, se pueden listar 90 documentos presentados en DOPS en este primer período previo al golpe militar de 1964. Entre ellos, además de las listas con los docentes denunciados por su "simpatía al comunismo", tenían informes sobre paros dentro de los colegios y el número de estudiantes excedentes, entre otras cuestiones menos importantes (Elias 1998, 8).

Otro tema que atraerá la atención de los organismos de represión en relación con la USP a lo largo de las décadas de 1940 y 1950, junto con la "caza de comunistas", será la investigación académica en el Instituto de Física, especialmente las relacionadas con la energía nuclear. La obsesión con esa área específica se explica por el carácter estratégico de este tipo de investigación, tratada como de "interés nacional". Como ejemplo de esta situación tenemos un documento de fecha 10 de enero de 1949, con el membrete del Departamento de Seguridad Pública, enviado a Antonio Ribeiro de Andrade, en donde se registra que el profesor de física Gleb Watghin, uno de los líderes del campo dentro de la USP, se había asociado con el profesor Reinaldo Saldanha da Gama en São Paulo, para enviar uranio a Italia y luego a la URSS. Según el artículo de Elias (1998), la persecución al profesor Watghin se mantendría durante años, sobre todo por su condición de

extranjero. En otro documento, ahora de fecha 22 de abril de 1955, sin firma, donde se da una historia del Departamento de Física y se adjunta una lista con los nombres de todos los profesores del Departamento, en la cual aparece una nota al costado del nombre del profesor Mario Schemberg, considerado como "amigo del comunismo". El seguimiento sistemático de la carrera de Gleb Watghin tenía, según Elias (1998), la clara intención de desestabilizar su carrera dentro del departamento. Lo que estaba claro es que la presencia de un extranjero, especialmente destacándose entre los brasileños, era demasiado molesto (Elias 1998, 8).

A las agencias de seguridad preocupaban también los paros de estudiantes. Una de las primeras cartas enviadas a los directores de la DOPS sobre el tema se refiere a una solicitud de la universidad a los organismos de seguridad con el fin de acompañar un paro iniciado por los estudiantes de la Facultad de Medicina, debido a que la directora de la Facultad suspendió estudiantes del último año por una novatada violenta durante un traslado de estudiantes desde Paraná. En la carta se pide especial atención a los "estudiantes comunistas Luiz Hildebrando Pereira da Silva (estudiante de cuarto año de Medicina), Nicolas Abraham y Víctor Tayer Nussynveigh". Además, hay un claro intento de asociar la participación del profesor Samuel Pessoa en todo el movimiento (Elias 1998, 9-10).

En otra ocasión, ante la negativa del Consejo de la Universidad en 1951 para la contratación del arquitecto Oscar Niemeyer como profesor de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, los estudiantes universitarios iniciaron un paro que duró meses y el entonces rector, Ernesto Leme, que también había sido secretario de justicia, pidió la ayuda de la DOPS para investigar la conducta de los profesores de la universidad, presuntamente implicados en la organización del paro, incluyendo a Villanova Artigas, Romeo Sofredini, Ruy Machado y Fanny Blinder (Elias 1998, 10).

En otro artículo, también en la misma edición de la revista de la ADUSP, titulado "Seguimiento diario del campus de capital", se muestra que en la documentación existente entre los archivos del DOPS de São Paulo, hay pruebas contundentes de que a la USP se le observó de cerca y todos los días. La historia comienza hablando de la documentación existente, que fue producida por la agencia de seguridad desde la observación diaria en el campus Butantã y los colegios que componen a la USP en la capital:

Buscando la cronología del seguimiento de la Universidad, de 1955 se salta al año 1964 y seguirán siendo unos pocos documentos relativos a los cinco años siguientes. En 1969 habrá algunos registros escasos, otro vacío, y sólo a partir de 1973 los registros volverán a ser más abundantes, y la documentación más variada y constante, tal vez por el surgimiento formal de un cuerpo de información, vinculados a la rectoría [la AESI / USP] (Elias 1998, 14).

El artículo da cuenta de lo tortuoso que es el camino para los investigadores que están interesados en abordar el tema a través de la revisión de los abundantes documentos archivados del DOPS, ahora disponibles para el acceso público en los Archivos del Estado de São Paulo. Entre las dificultades de logística y la falta de una política institucional para ayudar en los esfuerzos de los grupos de investigación de la USP y la UNESP, dedicados a la organización de miles de carpetas, la no-organización formal de la documentación parece ser un largo y confuso laberinto. La documentación relativa a la USP se puede encontrar sobre todo en la serie 50-K-104: tiene 29 carpetas con unos 3.500 documentos y 8.000 páginas. Sin embargo, recuerda el texto del artículo, "los informes más significativos se encuentran en carpetas de series totalmente sin relación al movimiento de estudiantes, universitarios o movimientos educativos" (Elias 1998, 18).

### 3. El primer ciclo: el golpe de Estado de 1964 y la USP

Poco después del golpe militar el 1 de abril de 1964, la represión golpeó rápidamente la comunidad de la USP. Podemos ubicar el inicio en una carta anónima enviada desde Brasilia a la oficina del rector de la USP, con fecha del 25 de junio de 1964 –ahora sabemos que la carta fue enviada por Flavio Suplicy de Lacerda, ministro de Educación juramentado poco después del golpe militar-. Al parecer, la carta había sido enviada directamente a Brasilia que, a su vez, se refirió a su regreso a la rectoría de la USP. En ella, supuestamente escrita por los miembros de la comunidad académica de la universidad, se denunciaba "acciones subversivas" dentro de la Facultad de Medicina, y se dice que estaba "infestada de comunistas" que "aterrorizaban" a los colegas de derecha y organizaban disturbios en protesta contra el "orden académico" y el bien moral de la universidad. También se denunciaban explícitamente algunos nombres: Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Isaias Raw, Michel Pinkus Rabinovitch, Erney Plesmann de Camargo, Luiz Rey, Mary Dean y Eny Guimarães, entre otros, todos profesores del Departamento de Parasitología y/o conectados a la Facultad de Medicina. En el contenido político de la carta se podía también leer un mensaje antisemita, contra los docentes de origen judío, lo que sugiere que pertenecían a un grupo internacional de comunistas-judíos.

El rector de la USP en 1964 era Luis Antonio da Gama e Silva, abogado, egresado de la Facultad de Derecho del Largo do São Francisco y hombre de línea dura considerado conservador. Ya el 4 de abril de 1964, es decir, tres días después del golpe, Gama e Silva, fue elevado al cargo de Ministro de Educación y Cultura (MEC) por un corto tiempo y después al Ministerio de Justicia. Algunos años más tarde, Gama e Silva fue el editor del Acta Institucional Número 5 (AI-5), que se promulgó en 1968, y marca la etapa más dura de la represión de la dictadura militar en Brasil. Una vez que asumió el Ministerio de Justicia, sin embargo, Gama e Silva, que todavía acumulaba la posición de rector de la USP, nombró una comisión secreta (todo en 1964 todavía) para elevar los nombres de todos los profesores vinculados a USP con alguna conexión con los partidos comunistas<sup>1</sup>. Llegaron a su oficina 52 nombres, incluyendo 44 docentes. Sin embargo, se aprovechó la oportunidad para perseguir a todos aquellos considerados "indeseables" por el régimen militar, así como por las fuerzas conservadoras dentro de sus propios departamentos y colegios, lo que llevó a la expulsión de los profesores, los estudiantes y el personal.

La lista de nombres de los que se recomendó el despido de cargos (Apéndice 1) se publicó (solo la última página) en el diario de Minas Gerais, *Correio da Manhã*, el 9 de octubre de 1964. Ella contenía varios profesores de la universidad USP: Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso y Mário Schemberg, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias; Caio Prado Jr., de la Facultad de Derecho; Luiz Hildebrando, Thomas Maack y Michel Rabinovitch, de la Facultad de Medicina; Paul Singer, Lenina Pomeranz y Mario Wagner Vieira da Cunha, de la Facultad de Economía, entre otros. La facultad con el mayor número de nombres reportados fue la de Medicina, con un total de 22 (incluidos los profesores, estudiantes y personal).

Posteriormente, se instaló una Investigación de la Policía Militar (IPM) para verificar las denuncias contra los profesores. El IPM era uno de los dispositivos presentes en la Ley de Seguridad Nacional y de Justicia Militar vigente en aquel momento. El historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2014) recuerda que en 1964 la ley -que estaba vigente desde 1953-, consignaba claramente diversos crímenes

---

<sup>1</sup> La comisión fue formada por los profesores Moacyr Amaral dos Santos, de la Facultad de Derecho; Jerome Geraldo de Campos Freire, de la Facultad de Medicina y Theodureto I. de Arruda Souto, de la Escuela Politécnica. Como se señaló en el "Libro Negro de la USP", todos ellos eran representantes de las escuelas tradicionales de la USP y hombres de confianza del entonces rector Gama e Silva (2004, 17).

contra el Estado y el orden político y social, algunos de los cuales eran de la competencia de la Justicia Militar. También de acuerdo con Motta, la Ley 1953 fue una actualización de la ley de 1935, que también se reformuló en 1967 y 1969, cuando se acuñó la frase "seguridad nacional" y se establecieron penas más severas contra los crímenes políticos. La "novedad" en 1964, dice Motta, fue el uso generalizado de esta característica legal, cuando su función paso a ser fundamentalmente la de investigar delitos políticos (Motta 2014, 370). "Se estima que solamente en 1964 se establecieron cerca de 760 IPMs por todo Brasil", concluye (Motta 2014, 49).

Incluso antes de la finalización del IPM, el 10 de octubre de 1964, se divulgó un decreto firmado por el Gobernador del Estado de São Paulo del momento, Adhemar de Barros, que contenía la dimisión de siete profesores, todos de la Facultad de Medicina y que habían sido señalados en la lista de acusados: Luiz Hildebrando Pereira da Silva; Pedro Henrique Saldanha; Julio Puddles; Julio Charcos; Erney Plessmann de Camargo; Reynaldo Chiaverini; Luiz Rey y Thomas Maack. A finales de 1966 estos profesores fueron absueltos de las acusaciones por la Corte Suprema. Pero sólo uno de ellos fue reintegrado en su puesto de la USP: Pedro Henrique Saldanha.

Lo interesante es darse cuenta de que la mayoría de los acusados ni siquiera sabía que sus nombres (y carreras posteriores dentro USP) estaban siendo devastadas en los procesos de investigación emprendidos contra las personas que el régimen consideraba estaban realizando actividades subversivas. Fue el caso, por ejemplo, de la profesora Lenina Pomeranz, hoy profesora asociada retirada de la Facultad de Economía y Administración (FEA-USP), como relató en una entrevista que me concedió en 2010<sup>2</sup>. En septiembre de 1963 había ido a Polonia para un curso de planificación promovido por las Naciones Unidas, con goce de sueldo concedido por la Facultad de Economía de la USP. En febrero de 1964, Pomeranz estaba rumbo a Rusia, en donde le habían otorgado una beca de investigación del Instituto Plejánov, en Moscú, por parte del Ministerio de Educación de Rusia, donde iba a desarrollar su tesis doctoral. Poco después del golpe militar en Brasil, su familia le anunció por carta que ella no debería volver a Brasil por temor a la represión que había llegado a otros miembros de la comunidad USP, entre ellos el jefe de la Cátedra de Administración, Mario Wagner Vieira da Cunha, también destituido de su cargo. Meses después del golpe, cuenta la profesora Pomeranz que recibió una carta de su padre diciendo que el director de la Escuela de Economía, Dirceu Lino de Matos, le dijo que si su hija no renuncia se le incluiría en una Investigación de la Policía Militar (IPM), estrategia ampliamente utilizada en contra todos los que acusaban de acción subversiva y contraria a las prácticas políticas del régimen militar. La profesora también debería devolver la paga de vacaciones que había recibido, mientras se encontraba fuera de Brasil para que el proceso fuera terminado. Por último, temiendo el proceso legal, la profesora Pomeranz firmó la carta de renuncia el 18 de mayo de 1964 y salió de la USP, para volver a Brasil en diciembre de 1967.

Es interesante observar en la entrevista concedida por la profesora Lenina Pomeranz su relato de la persecución sufrida por la cátedra de los directores de FEA. Esta era la "cátedra roja", dice la profesora. Su jefe, Mario Wagner Vieira da Cunha, "[...] era un tipo muy cercano a ser rojo, pero era un hombre con una mente abierta", dice. "[...] Y sus dos ayudantes fueron Lenina Pomeranz y Paul Singer, más allá de Juarez Brandão López, quien fue el primer asistente de él. Así que nos quedamos como la cátedra roja de la escuela. En este sentido, era una silla vista oblicuamente [...]" (Entrevista a Lenina Pomeranz 2010), recuerda con humor. El hecho es que, según recuerda la profesora, la Cátedra de Administración fue muy disputada en la Facultad de Economía, ya que era la única que tenía en anexo un departamento de investigación -el departamento de administración, que

---

<sup>2</sup> Entrevista a Lenina Pomeranz (profesora jubilada, FEA-USP). 30/03/2010. Concedida a Roberta Astolfi y Matheus Cardoso Silva.

recibía financiamiento por parte del estado de São Paulo para trabajar en la investigación sobre la administración pública-. Esto mismo, al parecer, ocurrió en otras Facultades (especialmente en medicina)<sup>3</sup>. Las luchas internas por posiciones y cargos académicos, a través de de las cuales se reunían los fondos y/o becas públicas de organismos nacionales e internacionales, ayudó a crear el clima de denuncia (a menudo anónima) de pares y acusaciones falsas de "subversión", "incitación" de los estudiantes contra el régimen militar, etc.

Como ejemplo de los que se unieron a las prácticas represivas del régimen, Motta identifica profesores soplones que, privada o abiertamente, denunciaban a sus colegas por sus prácticas "subversivas" ante los órganos de represión, que colaboraron en las investigaciones de IPM, o que ejercían presión en la comunidad académica para la expulsión de estos profesores de sus posiciones -como pasó para el caso de la profesora Ana Rosa Kucinski, del Departamento de Química de la USP, que en 1975 fue removida de su cargo por la comunidad universitaria argumentando "abandono de funciones", cuando ya estaba desaparecida des más de un año atrás (y ya estaba supuestamente muerta). Después de ser arrestada por los órganos de seguridad del Estado fue acusada de integrar un grupo guerrillero militante (Moatta 2014, 303).

Otro punto a tener en cuenta en estas claras luchas internas que llevaron a las denuncias, fue la reforma universitaria y las propuestas que provenían de entre los propios colegios. Aquí es necesario hacer un paréntesis para entender el proceso de reforma de la educación universitaria en Brasil en ese momento. Los cambios que se produjeron en la estructura de la educación superior en Brasil durante la dictadura militar no eran productos directos de las políticas estatales del Golpe de 1964. No hubo un consenso político efectivo al interior del bloque golpista sobre este tema desde el derrocamiento del gobierno de João Goulart. Entre los diversos grupos que componían el bloque golpista -conservadores, liberales, religiosos, nacionalistas, empresarios, etc.-, el único consenso que mantenía esta coalición tenue fue que era necesario tomar el poder institucional de las manos de un gobierno que llevaría al país a un abismo, como señaló Motta:

La política universitaria que fue tomando forma con el tiempo, y cuyas directrices sólo se definirán completamente en el principio de la década de 1970, fue el resultado de los enfrentamientos entre los grupos y las opiniones divergentes, la presión del movimiento estudiantil y, paradójicamente, la apropiación de ideas gestadas en pre-1964, incluyendo el concepto mismo de la reforma universitaria. Por lo tanto, después de la reforma el poder del régimen militar fue el efecto paradójico de las presiones contrarias, liberal, conservador, militares, religiosos, intelectuales (y profesores), que fueron apoyadas por el "consejo" de asesores y diplomáticos estadounidenses, en el contexto de la rebelión estudiantil (Motta 2014, 8).

Aunque autoritario, el movimiento de golpe de 1964 no fue, en general, anti-reformista, sino más bien, anti-comunista. Incluso a la derecha, estaba claro que el sistema de educación en la universidad brasileña necesitaba pasar por una reforma para superar ciertas barreras arcaicas, que produjeron una mezcla de barreras físicas, por ejemplo, para la absorción de la nueva demanda creada por las vacantes en las universidades, resultado del crecimiento de la población y la tasa de crecimiento de la urbanización en el país en los años 1950 y 1960, y las trabas para la investigación

---

<sup>3</sup> Luiz Hildebrando Pereira da Silva, un experto en enfermedades tropicales en el mundo, antiguo alumno y profesor emérito de la Facultad de Medicina de la USP y fallecido el 24 de septiembre de 2014 a la edad de 86 años, dejó constancia de sus experiencias durante los años de autoritarismo dentro USP y la Facultad de Medicina, en los que fue uno de los más grandes perseguidos por el autoritarismo de Brasil, en dos memorias: "O fio da meada: crônicas subversivas de um cientista" (1991) e "Crônicas da nossa época" (2000).



dentro de la academia. Este segundo aspecto se relaciona directamente con la estructura básica de las universidades, basada en el régimen de las cátedras vitalicias, que representaban verdaderos feudos intelectuales con jerarquías irrompibles, y la falta de interés en la investigación, ya que los maestros ubicados en las jerarquías inferiores no tenían condiciones para ascender dentro de las universidades (Motta 2014, 9).

Ante esta situación, había un acuerdo entre los promotores de los proyectos de izquierda y de derecha dentro de la sociedad brasileña con respecto a que una reforma universitaria era algo fundamental, aunque desde ambas posturas tenían caminos específicos en sus proyectos políticos para la universidad. Para la izquierda la universidad era un propagador de la transformación social y la superación de las desigualdades en la sociedad brasileña. Se planteaba, en este sentido, una aproximación de la universidad a las causas socialistas. Motta (2014) señala que este fue el tono de los debates sobre la reforma de la universidad pre-1964, que tenía al frente de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE), que también reclamó el cambio en las estructuras de poder dentro de las universidades. Una parte de estos reclamos fueron incorporados por João Goulart en sus propuestas denominadas "Reformas básicas", pero sus planes no fueron posibles concretizar por el golpe militar. En cuanto a las propuestas que se oponían al proyecto de la izquierda, la universidad era también una clave para la continuación del proyecto de expansión de la economía nacional y la industria, siendo decisiva en la formación de la mano de obra requerida para tal fin. Los aspectos económicos del proyecto de desarrollo de la reforma universitaria inducida conducían no sólo a una reestructuración física de las universidades -por ejemplo, con el aumento de las vacantes para cubrir la demanda de la sociedad en crecimiento-, sino también a los métodos para educar a los jóvenes, para así responder a las demandas del mercado en expansión.

En la víspera del golpe de 1964, la idea de la modernización estaba en juego en la sociedad brasileña, especialmente para contrarrestar los proyectos revolucionarios de la izquierda. Particularmente influidos por las teorías sociales estadounidenses, que también habían guiado las políticas de Washington en América Latina, en especial durante el gobierno de J. F. Kennedy, los proyectos nacionales se guiaban por conceptos que se convirtieron en la clave para esas décadas: "modernización", "moderno" y "modernidad". Por lo tanto, "... la mejor manera de ganar el desafío revolucionario era modernizar los países 'atrasados', considerados presa fácil para el enemigo comunista. Y la educación es uno de los sectores prioritarios de la agenda modernizadora, por sus efectos multiplicadores y por instruir los valores en los jóvenes" (Motta 2014, 10).

Motta insiste en la idea de que lo que había en el período pre-1964 fue una lucha entre diferentes proyectos modernizadores. Con la victoria del golpe militar y la coalición en 1964, se impuso la vertiente autoritaria y liberal-conservadora de estas propuestas de modernización. El ejército se convirtió entonces en "agente modernizador", sin, con eso, necesariamente, seguir el modelo que había "sugerido" a sus socios estadounidenses, "que desarrolla en las prácticas represivas más drásticas" su modelo de gobierno (Motta 2014, 11).

Dentro de la USP la propuesta que circuló, por citar sólo un ejemplo, en uno de los colegios más tradicionales fue que la Facultad de Medicina, así como otros departamentos -como los de química y física- deberían construir programas interdisciplinarios, permitiendo a los estudiantes tomar asignaturas de filosofía o sociología, por ejemplo, además de las obligatorias de sus licenciaturas. Otro cambio importante sería que los "Departamentos" que se convertirían en "Institutos". Estas propuestas se alinearon con las de la gente en el Consejo Federal de Educación, como Anísio Teixeira y Newton Sucupira, que las defendieron para lograr la ampliación de las Facultades. Pero estas reformas "internas" no serían aprobadas, debido a la reacción del ala conservadora dentro de la USP. Las acciones de los conservadores contra las propuestas progresistas para modernizar la universidad sólo fueron apoyadas por el régimen militar. Pero los conservadores se convirtieron en el

motor de las persecuciones y las purgas, así como de los obstáculos burocráticos para cualquier reforma propuesta<sup>4</sup>.

En este contexto, es posible imaginar que la represión del movimiento estudiantil fue, sin duda, más dura que para los profesores, pues para la dictadura era entre los estudiantes que se encontraba el centro neurálgico de la difusión del comunismo y desde donde emanaban las críticas en relación con las reformas universitarias. Con esto, uno de los objetivos centrales poco después del golpe fue la UNE, cuyo edificio en Río de Janeiro fue incendiado en el 01 de abril 1964 por militantes de la derecha, con el consentimiento de la policía y el ejército. En Río también, el Consejo Universitario de la Universidad de Brasil (UB), hoy la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), disolvió tres directorios de estudiantes (Derechos, Filosofía e Ingeniería), alegando graves casos de indisciplina durante los eventos del día del golpe de Estado. La represión directa todavía llegaría a otros centros de estudiantes, como la Facultad Nacional de Filosofía (FNFi) de la UB, donde se expulsó a diecinueve estudiantes acusados de romper la regulación de la institución por sus actividades políticas en el período anterior al golpe. Entre los casos más dramáticos de la represión en la universidad brasileña, recuerda Motta, se encuentra el caso de la UnB, que fue invadida por el ejército y la policía militar y sufrió actos de vandalismo (incluyendo la biblioteca central). La UnB se consideraba otro centro de concentración comunista en Brasil -sobre todo entre sus cuadros docentes por tener nombres como de Darcy Ribeiro (uno de los fundadores de la universidad) y Oscar Niemeyer, entre otros-, además de concentrar un núcleo importante de los debates sobre la reforma universitaria antes del período del golpe (Motta 2014, 31). En la USP la represión contra los estudiantes vendría con fuerza en 1968, el mismo año en que se aprobó la reforma de la universidad impuesta por la dictadura militar.

#### **4. El segundo ciclo: 1968 y la promulgación de la AI-5**

El año 1968 estuvo marcado por la famosa edición de la Acta Institucional Número 5 (AI-5), que daría plenos poderes al régimen militar autoritario con la cancelación del Congreso Nacional y la promulgación de una nueva constitución. Para la USP, 1968 sería el punto más álgido de la represión en contra de la universidad. Dos hechos entran en la historia de la represión del movimiento estudiantil en Brasil, con los espacios de la USP como su palco: la llamada "batalla de María Antonia", en octubre de 1968, y la invasión del Conjunto Residencial de la USP (Crusp) por el ejército en diciembre del mismo año.

La "batalla de María Antonia" es el nombre con el que se hizo conocido el enfrentamiento entre los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias (FFLC) de la USP, que se encontraba en la calle María Antonia, en el centro de la ciudad de São Paulo, y los estudiantes de Universidad Presbiteriana Mackenzie, cuyo campus se encuentra hasta hoy en la misma calle. Ambos Campus eran vecinos, casi uno frente al otro. La FFLC fue considerado por el régimen militar como el principal centro de aglutinación de las organizaciones estudiantiles de izquierda de la época, así como los cursos que albergaban -Filosofía, Ciencias Sociales, Historia, Física, etc.- fueron señalados por los prejuicios de la época como "guarida de comunistas". La Universidad Presbiteriana de Mackenzie, por su parte, albergó a estudiantes de familias ricas de la ciudad, y al grupo de

---

<sup>4</sup> Esta declaración, así como recuerdos de las discusiones sobre la reforma universitaria en la Escuela de Medicina de la USP en la década de 1960, fue hecha por Walter Colli, profesor titular jubilado y asociado senior del Instituto de Química de la Universidad de São Paulo, en audiencia pública organizado por la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo (ALESP) el 10 de septiembre de 2014, en un evento que se ocupa de las acciones de la dictadura militar en la USP. Colli, quien también es miembro de la Comisión de la Verdad de la USP, creada en diciembre de 2013, se graduó en medicina en la misma universidad en 1962, y vivió de cerca el clima de persecución sufrido dentro de la universidad en ese momento.

estudiantes denominado "Grupo de Caza a los Comunistas" (CCC), formados por estudiantes de la derecha que a menudo servían como tropas-de-choque de la dictadura militar, actuando con extrema violencia, por ejemplo, contra los grupos de teatro que escenificaban piezas de crítica al régimen.

Durante casi todo el año de 1968 la FFCL fue ocupada por los estudiantes en las reuniones de debate de la reforma de la universidad, desde donde promovían una mayor autonomía de los estudiantes y acusaban el marco jerárquico de la institución. El 3 de octubre de 1968 las bromas entre los estudiantes de las dos universidades habían aumentado, debido a una cantidad de dinero recaudada en la calle María Antonia por los estudiantes de la USP, que pedían pequeñas sumas simbólicas a los conductores que circulaban por esa calle para cubrir los gastos del congreso de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE), lo que afectaba directamente a los estudiantes de Mackenzie, muchos de los cuales tenían su propio coche en ese momento. La situación empeoró hasta que los enfrentamientos directos estallaron, primero con piedras a ambos lados y luego con cocteles molotov y disparos. El estudiante secundario José Carlos Guimarães fue asesinado, presuntamente por un disparo de un francotirador de la parte superior del edificio de Mackenzie. El choque siguió sin intervención de la policía, hasta que el edificio de la FFCL fue incendiado y destruido, lo que más tarde significó la migración forzosa de la FFCL a unas instalaciones provisionales en ciudad universitaria, situada en el distrito de Butantan, en el mismo año de 1968, y, más tarde, con la separación de los cursos de ciencias de las humanidades, se crearía la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH) existente en la actualidad.

El otro gran evento que marcó la represión en la USP en ese año fue la invasión del Crusp por tropas del Segundo Ejército, el 17 de diciembre de 1968; es decir, sólo 4 días después de la promulgación del AI-5.<sup>5</sup> Durante el periodo de vacaciones escolares la policía detuvo y consignó en la cárcel a unos 800 estudiantes que se encontraban dentro de las instalaciones de Crusp, dando como resultado un informe de más de 200 páginas, elaborado por el Segundo Ejército. Ante esta situación, el IPM establece una acusación contra los estudiantes, misma que contemplaba delitos como la subversión, la indecencia pública y las faltas a la civilidad. Entre los objetos encontrados por los militares con los que incriminaron a los estudiantes estaban píldoras anticonceptivas, condones y un manual de mantenimiento para una bomba hidráulica, que fue reservado como un manual para la construcción de artefactos explosivos<sup>6</sup>.

Otro aspecto que avivó los debates dentro de la USP en 1968, y traería graves consecuencias en las acciones de represión de la dictadura, estaba relacionado con la reforma universitaria, que se realizaría a nivel federal, en el mismo año. La gravedad y las proporciones que tomaron las protestas de los estudiantes entre 1967 y 1968, desde la perspectiva de los círculos de poder de la época, habían aumentado el temor de que las revueltas podrían convertirse en incontrolables, aún más si se añade las protestas de los trabajadores en la ciudad de Contagem (Minas Gerais) y Osasco (São Paulo). Jarbas Passarinho, entonces Ministro de Educación, fue uno de los que lograron justificar la aplicación del AI-5 bajo estas líneas de pensamiento (Motta 2014, 100).

Paralelo a la represión, el gobierno militar se vio obligado finalmente a proponer al menos un debate sobre la reforma universitaria. Las primeras proposiciones fueron hechas por parte de la Comisión Meira Mattos, creada en diciembre de 1967, y el Grupo de Trabajo de la Reforma

---

<sup>5</sup> El CRUSP fue fundado en 1963 para albergar a los atletas de los Juegos Pan-americanos que ocurrieron en la ciudad de São Paulo en el año de 1968. albergaba a cerca de 1,400 alumnos, procedentes de toda Latino América. Parte de las memorias de sus habitantes en la década de 1960, incluyendo la invasión de ejército en 1968, fue colectada en el sitio electrónico organizado por los ex-habitantes y puede ser consultado en: <http://crusp68.org/index2.html>

<sup>6</sup> Informe disponible online en el link:

[http://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/ipm\\_crusp.htm](http://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/ipm_crusp.htm)

Universitaria (GTRU), establecido en julio de 1968. Los reclamos de reformas universitarias crecieron durante todo el año 1968. Varios colegios serían ocupados (como la UFMG, la Facultad de Filosofía de la UFRGS, UFPA y la rectoría de la USP), lo que demuestra el grado de insatisfacción de los estudiantes con la incapacidad del gobierno para proponer soluciones efectivas a las diversas demandas de la agenda, como el aumento del número de vacantes. Las ocupaciones, en la mayoría de los casos, terminaron con la acción dura de la policía, bajo la orden de las respectivas rectorías.

En la USP también los debates sobre la reforma universitaria tuvieron grandes repercusiones en la segunda mitad de ese año, con la creación de las "paritarias" -o comisiones con igual poder entre profesores y estudiantes- para evaluar las propuestas de reforma universitaria. La propuesta de las "paritarias" de la Facultad de Filosofía, fue tan bien aceptada que se extendió a otras facultades de la USP y también por Unicamp, pero no logró el mismo éxito en las universidades y facultades más tradicionales, donde la presión de los sectores conservadores lograron aplastar la propuesta (Motta 2014, 99). En este sentido, se puede observar que las propuestas hechas por los militares en torno a la reforma federal, limitaban la reforma que se estaba planteando internamente en la USP. Ninguna de las propuestas derivadas de las discusiones internas de la USP fue tenida en cuenta por el General Presidente Costa e Silva en la aprobación de la ley final sobre la reforma universitaria en 1968. Ganaron las propuestas formuladas en el informe Meira Mattos, que fueron elaboradas por los militares para establecer los puntos de la reforma propuesto por el CFE. La propuesta central era el ranking de la administración de la universidad y la creación de una cadena de mando clara -lo que disminuye la autonomía de los colectivos-, ambos elementos considerados como el mejor camino para lograr la eficiencia de la administración. Fue necesario entonces silenciar las voces disidentes que estaban en desacuerdo con la reforma, tarea que tocó desempeñar a los militares, cuya "fuerza central" aún tenía presencia entre el personal de la universidad.

Ante de la promulgación del AI-5, que dio poderes casi absolutistas al régimen militar a través de la calificación jurídica de una serie de cambios en el decreto del Primer Acto Institucional, ahora más autoritario y al final sin fecha de término, se establecieron una serie de comités para investigar los llamados "delitos políticos". La coordinación de estos organismos sería tomada por la Comisión General de Investigación Oficial Parlamentaria. Así, las comisiones se establecieron dentro de algunos ministerios, como la Comisión Sumaria de Investigación del Ejército (Cisex) y la Comisión Sumaria de Investigación de MEC (Cismec), que ha trabajado en las investigaciones que apoyan la persecución del personal militar y civil en sus áreas. (Motta 2014, 154)

Otro instrumento creado para dar facultades legales a las acciones de castigo político e ideológico fue el Decreto n. 477, promulgado en febrero de 1969. En concreto, el decreto tenía como función frenar el activismo del movimiento estudiantil, fresco en la memoria de los militares desde los acontecimientos de 1968. Acerca de este decreto, Motta escribe:

El Decreto-legislativo n.477 fue uno de los instrumentos represivos más draconianos producidos por el régimen militar, por lo que ha generado numerosas protestas y críticas, incluso entre los partidarios del gobierno. Se convirtió en un símbolo de la dictadura para siempre recordado en manifestaciones que exigían el retorno a la democracia. La indignación generada por el Decreto 477 fue por la amplitud y generalidad de "delitos" proporcionado, así como la naturaleza sumaria del proceso de investigación (Motta 2014, 156).

En el momento de la promulgación del "477" (como se hizo conocido entre la comunidad de la USP), el rector fue Alfredo Buzaid, jurista y ex director de la Facultad de Derecho del Largo do São Francisco. De línea dura y partidario declarado del golpe militar, Buzaid asumió la rectoría de la USP

en lugar de Gama e Silva, en el momento en que se le elevó al Ministerio de Justicia. Buzaid mismo reemplazaría después a Gama e Silva de nuevo, sólo que en ese momento en la cabeza del Ministerio de Justicia el 30 de octubre de 1969, por indicación del presidente-general Emilio Médici, dando paso como rector de la USP a otro decano de la Facultad de Derecho de la USP, Miguel Reale<sup>7</sup>.

Según una encuesta del proyecto "Brasil Nunca Más"<sup>8</sup>, se castigó a un total de 245 estudiantes en diez años del Decreto 477. Motta recuerda que este número es relativamente bajo cuando se considera al mismo tiempo la "celebridad" del Decreto 477 y el número de estudiantes universitarios matriculados en el momento: en 1969, el año en que el Decreto 477 entró en vigor, había alrededor de 350 000 estudiantes universitarios, y en 1973, más de 700 000. Motta recuerda que sólo en UNB, a principios de 1969, una purga interna, llevada a cabo por el rector de la universidad, con un golpe de pluma había excluido 250 estudiantes. También ha identificado que el número total de estudiantes excluidos por la represión se convirtió en el destino de miles de estudiantes y el Decreto 477 representaba sólo una parte de este proceso (Motta 2014, 160).

La literatura menciona que las purgas universitarias de 1969 tendieron a resaltar únicamente la expulsión sumaria de los docentes. Aun así, las purgas dentro de las universidades post-AI-5 golpean proporcionalmente más a los estudiantes, a diferencia de 1964. Para Motta esto se explica fácilmente por la percepción de los organismos de seguridad, que veían en el movimiento estudiantil un peligro real a ser combatido. Los docentes purgados en ese momento han sido "elegidos" por su mala "influencia" entre los estudiantes, más que por ser considerados subversivos, argumenta Motta (2014, 160).

La oleada de purgas llegó a la USP en su totalidad. La primera lista (Apéndice 2), publicada el 13 de diciembre de 1968, es decir, el mismo día de la promulgación del AI-5, y reproducido por el "Libro Negro de la USP / El control ideológico de la USP" (2004, 45-6), que contiene tres nombres que deben ser retirados obligatoriamente: el físico Jayme Tiomno, el sociólogo Florestan Fernandes y el arquitecto João Batista Vilanova Artigas. En la siguiente lista (Apéndice 3), dada a conocer el 29 de abril de 1969, que también se reproduce en el "Libro Negro de la USP" (2004, 47-8), está compuesta por más de 24 nombres de los profesores de la USP, que son en mayoría graduados de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH): Bento Prado Jr., Emilia Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, José Arthur Giannotti, Octavio Ianni, Paula Bieguelman, que se uniría a Florestan Fernandes, también profesor de la FFLCH, despedido en la primera lista. Otros nombres destacados eran de la Facultad de Medicina de la USP, la segunda más afectada por las purgas, incluyendo a Luiz Hildebrando Pereira da Silva y Isaias Raw; del Instituto de Física estaba Mario Schenberg (científico brasileño más conocido en el momento); de la Escuela de Comunicación y las Artes,

---

<sup>7</sup> Es interesante notar que en el momento en que la dictadura militar estaba en su punto más represivo, tres profesores salidos de la Facultad de Derecho de la USP se alternan al frente de la rectoría de la universidad: Luiz Antônio da Gama e Silva (entre 1963 y 1964, cuando sale hacia el Ministerio de Educación y Cultura, y entre 1967 y 1969, cuando sale para asumir el Ministerio de Justicia); Alfredo Buzaid (entre mayo y octubre de 1969, cuando sale para asumir el puesto de Gama e Silva en el Ministerio da Justicia) y Miguel Reale (entre 1969 y 1973). Los tres juristas conservadores renombrados, todos con conexión directa con el bloque golpista de 1964 y artífices en la formación jurídica de la dictadura a partir de 1964: Gama e Silva fue el redactor del AI-5, promulgado en 1969; Buzaid fue el redactor del Código de Proceso Civil, convertido en la Ley nº 5.869, el 11 de enero de 1973; y Reale fue el principal autor de la Enmienda Constitucional número 1, de octubre de 1969, que fundamentó la nueva constitución lanzada después de la Acta Institucional número 5. Es posible observar, a partir de esta ligación entre a rectoría de la USP y los órganos máximos de la dictadura militar, la importancia de la USP para el régimen militar brasileño.

<sup>8</sup> El proyecto *Brasil: Nunca Mais* es resultado de un esfuerzo colectivo de entidades brasileñas para reunir acervo de documentos y producciones bibliográficas acerca de las violaciones de los derechos humanos ocurridas durante los años de autoritarismo en Brasil. Mantenido por el Archivo Edgar Leuenroth, de la Universidad de Campinas (UNICAMP), el acervo está casi en su totalidad disponible online en el link: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/#/>

Jean-Claude Bernardet; en la Facultad de Economía y Administración, el economista Paul Singer e incluso el rector en ese momento de 1969, Hélio Lourenço (cuando asume automáticamente el vice-rector Alfredo Buzaid) (Livro Negro da USP 2004, 50)<sup>9</sup>.

Otro caso interesante fue el despido del célebre historiador Caio Prado Jr. (quien junto con Sérgio Buarque de Holanda y Gilberto Freyre, compuso la tríada del pensamiento social de Brasil en la primera mitad del siglo XX). Caio Prado, antiguo alumno de la Facultad de Derecho de la USP y Profesor de la misma, no fue contratado como empleado de la universidad, pero tenía el título de Libre-Docente, lo que le permitiría postularse para el puesto de profesor. El historiador fue cesado en 1969, arrestado y procesado por la Ley de Seguridad Nacional, por una entrevista con un periódico estudiantil en el que, según la acusación, hizo apología de la lucha de clases y la revolución socialista. Caio Prado permaneció un año y medio en la cárcel, condenado en primera instancia, y fue absuelto por la Corte Suprema en agosto de 1971 (Motta 2014, 167)

La purga de los profesores después de la AI-5 complementa la "Operación Limpieza", que se inició poco después del golpe militar de 1964. Esta vez, sin embargo, no hay investigaciones o procedimientos: "*la orden vino de arriba y bajo el control central*", dijo Motta, "*sin límites legales o fechas de vencimiento.*" Se estima, según varias fuentes de la época, que, en 1964, la purga era aproximadamente de 100 docentes, entre aquellos a los que les declararon su cese o fueron despidos. Ya en 1969 se estima que este número había alcanzado alrededor de 120 casos (las estimaciones de diferentes fuentes señalan entre 95 y 168 casos) en todo Brasil (Motta 2014, 164).

Los efectos de las purgas de 1969 tuvieron mayor repercusión que los de 1964, porque esta vez llegó a profesores de renombre, muchos con carrera establecida dentro de la universidad y algunos fuera de Brasil, a diferencia de la primera ola de represión que alcanzó en su mayoría jóvenes profesores. Las purgas de 1969 produjeron una ola de migración de Brasil, que dañó aún más la estructura de las universidades del país. Diferente del contexto de 1964, las purgas de 1969 ganan más atención pública debido a que no se incluyeron entre los despidos de otros funcionarios civiles y militares, como la primera vez. Motta recuerda que sucedieron algunas purgas colectivas de funcionarios públicos en 1969, como el caso de los 43 diplomáticos de la Cancillería obligados a retirarse por diversas razones (que van desde la corrupción hasta la homosexualidad). Pero el caso de los profesores fue aislado debido a la importancia que los nombres tenían (Motta 2014, 165-6).

La represión también afectó duramente a los estudiantes. En un artículo para la Revista de ADUSP, Camila Rodrigues indica, apoyada en fuentes documentales sobre los estudios presentados en *Dossie Ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985)*, lanzado en 2009<sup>10</sup>, que 39 personas vinculadas a la USP, entre estudiantes y profesores, fueron asesinados por agentes del aparato represivo de la dictadura a partir de 1968. La mayoría formada por hombres y mujeres de entre 20 y 30 años. (Rodrigues 2012, 42)

---

<sup>9</sup> En el retiro forzado impuesto a Hélio Lourenço, en 17 de Julio de 1969, se ve, una vez más, la intrincada relación entre las altas esferas de la dictadura militar y la rectoría de la USP. Lourenço, entonces vice-rector bajo la gestión de Gama e Silva, se cambiaría como rector después que Gama e Silva sale para asumir el Ministerio de Justicia. Antes de eso, Gama e Silva cumplía dos funciones y, así, ha firmado el primer decreto del 13 de diciembre de 1968, en el que se divulgó la primera lista de profesores que deberían ser retirados. Automáticamente, Lourenço se posiciona contra la acción, y, en represalia, también es retirado, incluyendo su nombre en la segunda lista, del 29 de abril de 1969. En su lugar asume el entonces vice rector, Alfredo Buzaid (Livro Negro da USP 2004, 45-56).

<sup>10</sup> El dossier fue organizado por la Comisión de Familiares de los Muertos y Desaparecidos Políticos, que mantienen un sitio electrónico con más de 3 mil documentos digitalizados y archivos multimedia, que pueden ser consultados en el link: <http://www.desaparecidospolitic.org.br/>. El "*Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985)*", también está disponible online en el link: [www.dhnet.org.br/dados/dossiers/dh/br/dossie64/br/dossmdp.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/dossiers/dh/br/dossie64/br/dossmdp.pdf)

De los 47 desaparecidos durante la dictadura militar conectados a la USP, 45 formaban parte de los grupos de izquierda, militantes de la lucha armada revolucionaria, incluyendo la *Ação Libertadora Nacional* (ALN), el *Movimento de Libertação Popular* (Molipo) y la *Vanguarda Armada Revolucionária Palmares* (VAR -Palmares). Los datos fornecidos por el "Dossier Dictadura" indican 17 muertes de la ALN vinculadas a la USP; 10 de la Molipo, 4 del *Partido Comunista do Brasil* (PC do B), 3 del *Partido Operário Comunista* (POC), 2 de la VAR-Palmares, 2 del *Partido Operário Revolucionário Trotskysta* (PORT), 1 del *Movimento Revolucionário 8 de Agosto* (MR-8), 1 del *Partido Comunista Brasileiro* (PCB) (Rodrigues 2012, 42).

Las primeras muertes de los estudiantes de la USP se dieron antes del 13 de diciembre de 1968, cuando se promulgó la AI-5. El 8 de noviembre de 1968, la pareja Catalina Helena Abi-Eçab y João Antônio Abi-Eçab, ambos estudiantes de Filosofía de la USP, murieron en la ciudad de Vassouras, en el estado de São Paulo. Ambos fueron acusados de participar en la ejecución de Capitán del Ejército de EEUU, Charles Rodney Chandler, promovido por la ALN y VPR en octubre. Un mes después de la muerte de la pareja Abi-Eçab y cuatro días después de la adopción de AI-5, el Conjunto Residencia USP (Crusp) fue invadido por soldados del ejército, fuerza aérea y la policía de São Paulo, en una de las acciones más violentas en la historia de la universidad, como ya hemos abordado anteriormente.

## 5. El tercer ciclo: la implementación de AESI USP (1972)

Es crucial comprender que la estructura de funcionamiento de los servicios de información ha acompañado la militarización del estado brasileño durante la dictadura militar, como demostró Carlos Fico (2001). Con esto, el mando de las operaciones en la División de Seguridad de la Información y el Ministerio de Educación (cuyo acrónimo era primera DSIEC, más tarde cambiado a DSI/MEC) fue responsabilidad de los militares. Por otra parte, el comando de la AESI se les dio a las propias universidades, por lo general quedando en manos de graduados y/o profesores de derecho de la institución (Motta 2008, 38).

La creación del Servicio Nacional de Información (SNI), en 1964, fue pensada para satisfacer las necesidades del régimen militar en la producción de información de seguridad e inteligencia, sobre todo contra los enemigos internos derrotados con el golpe militar. La represión directa estaría a cargo de la policía estatal, a través de la Policía Federal y la DOPS, unidas más tarde en las figuras del DOI-CODI. En 1967, se reestructuraron los servicios de inteligencia del Gobierno Federal, a través de la activación de las Divisiones de Seguridad e Inteligencia (DSI), que trabajaron en los ministerios civiles. A su vez, la DSI se creó sobre una estructura existente: las secciones del Consejo de Seguridad Nacional, también organizadas en los ministerios. En 1970, se crearon subdivisiones de las DSI, que se realizan dentro de los sectores de la sociedad controlada por los ministerios y empresas públicas, fundaciones y agencias gubernamentales. Estas agencias fueron llamadas Asesoramiento y Seguridad de la Información (ASI), o Asesoramiento Especial y Seguridad de la Información (AESI) (FICO, 2001). Dentro de las universidades la implementación de AESI se produjo en 1971, cuando el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) aprobó el Plan Sectorial de Información. La primera sería instalada en la Universidad de Brasilia (UNB), el 19 de febrero de 1971, seguida de la AESI de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB), en marzo de 1971, y la AESI de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), el 16 de marzo de 1971. En la USP, la AESI sería implementada en octubre de 1972 (Motta 2008, 35).

Considerados fundamentales en el mantenimiento de la victoria lograda en 1964, tales órganos integraban un vasto y confuso aparato burocrático, jerárquicamente dividido en varios sectores,

instalados dentro de los ministerios y más tarde en las universidades. La función básica de cada uno era la producción de información y contra-información considerada vital para el mantenimiento de la "seguridad nacional" y la lucha contra la influencia ideológica subversiva de la izquierda, sobre todo en las universidades públicas.

Dentro de la USP las investigaciones realizadas a las personas que participaban en el proceso de selección para la contratación de personal precedía, sin embargo, la creación de la AESI dentro de la universidad. Así, tenemos una serie de cartas privadas, enviadas entre enero de 1971 y octubre de 1972, y firmadas por el entonces rector de la USP, José Roberto Franco da Fonseca, en las que se enviaron las listas de candidatos para las vacantes de docentes y personal administrativo de la universidad, a los responsables de la política Especializada de Orden Político de São Paulo, uno de los cuales era el Departamento de Orden Político y Social, en el Estado de São Paulo (DOPS). Las listas, en orden alfabético, fueron divididas en las categorías de "docentes" y "personal administrativo". De acuerdo con el artículo de la revista de ADUSP en una sola carpeta en los archivos del DOPS relativos a la rectoría hay 48 documentos, en los que figuran 30 nombres para ser investigados. La respuesta de la DOPS tomaba cerca de unos 10 días, y por lo general consistían en un sello en la parte posterior de cada hoja, que indicaba: "nada se ha encontrado en contra de las personas nombradas en la lista". Esta documentación demuestra, pues, que cientos de profesores, estudiantes y el personal habían sido investigados desde el momento en que de alguna manera habían intentado enlazar su nombre al de la Universidad de São Paulo (Crispiniano, Picanço y Gonzales 2004, 39).

La AESI trabajó en la USP entre 1972 y 1982, vinculada tanto a la oficina del Rector y de la División de Seguridad de la Información y el Ministerio de la Cultura y las Ciencias (DSI/MEC). Su papel fue multifacético: seguir de cerca la vida del campus, los profesores, los estudiantes y el personal; la transferencia de información a los órganos de la llamada "comunidad de información" de la represión estatal y federal; actuó en la contratación de personal y la renovación de los contratos interfiriendo en los casos en que se presentaban antecedentes de "subversión" de los candidatos; espionaje de clases con el fin de evitar la propagación de los contenidos "subversivos" (a su exclusiva discreción) de profesores "sospechosos", así como la actividad de los estudiantes, especialmente los vinculados al movimiento estudiantil, tales como reuniones, discusiones y conversaciones, incluso casuales, mientras que daba apoyo a los estudiantes que simpatizan con el régimen militar en las elecciones para los directorios estudiantiles (Crispiniano, Picanço y Gonzales 2004, 40).

Según el informe de la ADUSP, la AESI-USP fue establecida oficialmente el 23 de mayo de 1973, aunque, como hemos visto anteriormente, hay documentos que indican que había trabajado desde octubre de 1972 (Crispiniano, Picanço y Gonzales 2004, 38). Los primeros cuatro años de funcionamiento de AESI-USP coincidió con el período en que la universidad estuvo bajo el control más represivo de la dictadura. En este momento, decenas de profesores, estudiantes y el personal fueron hostigados, detenidos y algunos murieron. Tales fueron los casos del estudiante del Instituto de Geociencias (IGC) Alexandre Vanucchi Leme que, en 1973, fue asesinado en las instalaciones del DOPS; Ana Rosa Kucinski, que en 1974 era profesora del Instituto de Química (IQ) y desapareció tras ser detenida por agentes del DOPS, y Vladimir Herzog, quien en 1975 fue contratado docente de la Escuela de Comunicación y Artes (ECA) y fue encontrado muerto en su celda un día después de haber cumplido con los delegados DOPS una citación para testificar (Crispiniano, Picanço y Gonzales 2004, 39).

Otra de las características de la actuación de la AESI dentro de USP fue el uso de documentos clasificados prestados por la Universidad con informaciones de los miembros de la comunidad, la asistencia de funcionarios y directores de las unidades, y el uso de los empleados de la USP en su



propio trabajo. Gran parte de la documentación producida por AESI-USP y que circulaba entre la "comunidad de información" ya está disponible en los archivos relacionados con DOPS, ubicados en el Archivo Público do Estado de São Paulo, abierto a consulta pública.<sup>11</sup> Otro informe indica que el AESI-USP llegó a producir tres reportes diarios de la USP, enviado a DOPS, divididos por turno - mañana, tarde y noche (Picanço 2004, 49-52).

Así, como Rodrigo Sá Patto Motta demostrara en su trabajo de 2014, el artículo de Picanço (2004) mostró que otros órganos de supervisión actuaron dentro de la USP, mientras que actuaba la AESI. Por ejemplo, cita un informe elaborado por el Cuarto Comando Aéreo (IV Comar), el 9 de junio de 1965, enviado a DOPS, y que trata de una asamblea celebrada en la Facultad de Derecho del Largo do São Francisco. Otro documento que acredita la acción de otras agencias dentro de la USP es el informe de la Secretaría de Seguridad Pública de São Paulo, enviado a DOPS, el 26 de mayo de 1969 que trata de la "subversión de la Facultad de Derecho" y tiene adjunta una lista con los nombres de los estudiantes que se vinculan al Partido Comunista Brasileño (PCB) (Picanço 2004, 50).

La práctica de proporcionar documentos de los estudiantes al DOPS era común en la USP. En octubre de 1974, el Centro Académico de Historia (Cahis) proporcionó a la rectoría de USP documentos con los nombres de los elegidos para la gestión de 1975. La lista, que se adjunta a los registros de sus estudiantes, fue enviado a DOPS (Picanço 2004, 51).

Otro caso que parece dejar al descubierto el *modus operandi* de los agentes de la dictadura dentro de la universidad, fue el informe elaborado por la 2ª División de Infantería del Segundo Ejército, el 15 de junio de 1971, y enviada a DOPS. Se incluyó una descripción de un encuentro entre los estudiantes de Ciencias Sociales en el que se discutieron los posibles candidatos para la representación de los estudiantes. Tres días después, el 18 de junio, el DOPS responde al Segundo Ejército, solicitando que las fueran identificadas las verdaderas intenciones de los candidatos. En seguida, se envía a la DOPS un dossier sobre los candidatos, con sus fotos y registros de los estudiantes, cada uno con sus transcripciones (Picanço 2004, 51).

Esta era, al parecer, una forma común en la producción de información por parte de las agencias que operaban dentro de USP: el primer paso parecía ser el de "identificar" posibles "agentes subversivos" (para usar la nomenclatura común empleada por los organismos de seguridad) entre la comunidad académica, mediante el seguimiento detallado de sus actividades diarias, incluso las más simples, tales como chats, por los agentes encubiertos; el segundo paso, era el envío de informes detallados sobre estas actividades para la DOPS, al que se adjunta cualquier documento que pudiera servir para construir un expediente sobre el caso; el tercer paso, sería la requisición del DOPS de más detalles sobre cada caso, en el que había la intervención de AESI en la rectoría para proporcionar documentación oficial de los estudiantes, tales como transcripciones, copias de los documentos (como el DNI, certificado de nacimiento, licencia de conducir, etc.), que se enviaban para que la investigación continúe.

Hasta el año 2004, en que se produjo la serie de artículos de la revista de ADUSP, el tema de la AESI parecía tabú dentro de la USP, ya que la universidad había afirmado que no tenía ningún archivo en su custodia relacionado con órganos policiales que hubieran funcionado dentro la institución. El argumento era que la documentación había sido destruida, durante la gestión del rector Helio Guerra, que se hizo cargo de la rectoría en 1982. De acuerdo con la historia que se cuenta, Guerra admitió que AESI se desempeñó en la USP con un número de entre seis y diez funcionarios,

---

<sup>11</sup>Una gran parte del acervo relativo a el DEOPS (Departamento de Orden Público y Social) ya se encuentra digitalizada y abierta a la consulta online: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/acervo\\_digitalizado.php](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/acervo_digitalizado.php)

encabezados por el general João Carlos Franco Pontes, cuyo sueldo se pagó por las Centrales Eléctricas de São Paulo (CESP) (Picanço 2004, 40).

En 1977, después de las denuncias públicas realizadas por la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC) y la recién creada Asociación de Profesores de la Universidad de São Paulo (ADUSP), se creó una Comisión Especial de Investigación (CEI) en la Asamblea Legislativa del Estado São Paulo (ALESP) para investigar las actividades ilegales de los organismos de represión dentro de la USP y su injerencia en la contratación de personal. En ese momento, el entonces rector Orlando Marques, negó con vehemencia la existencia de AESI-USP. Hecho contradujo algunos años más tarde por Helio Guerra, que afirmó haber encontrado unos 20 procesos de contratación estancadas durante años debido a la interferencia por parte de agentes de la dictadura militar (Picanço 2004, 40).

Entre los que actuaron como funcionarios de la AESI-USP hubo nombres muy conocidos de la comunidad académica de la universidad. En 1973, se conocía el trabajo de dos hermanos de origen armenio: Arminak Cherkezian y Krikor Cherkezian. El primero había actuado frente a la Agencia Regional de Información y Seguridad del MEC (ARSI) en São Paulo y Mato Grosso, y el segundo se había llevado a la AESI-USP. En el momento, el rector fue el jurista y profesor de derecho en el Largo de São Francisco, Miguel Reale, también considerado conservador y partidario del golpe militar de 1964. Otro agente cuyo nombre fue conocido sólo por el apodo entre los miembros de la comunidad fue el "Dr. Leo" -más tarde identificado como Leovegildo Pereira Ramos- (Picanço 2004, 40).

Los archivos de AESI-USP que se pueden encontrar entre la documentación de DOPS, contienen abundantes registros de las actividades dentro de las facultades de la USP.<sup>12</sup> Sólo sobre la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), hay 14 carpetas que se pueden encontrar, que contienen los archivos de profesores y estudiantes, anotaciones en clases, informes de actividades dentro de la universidad, panfletos distribuidos dentro de los colegios, vallas publicitarias y periódicos estudiantiles, entre otros documentos<sup>13</sup>. A partir de estos documentos, es posible reconstruir el modus operandi de AESI dentro de USP, sobre todo cuando se trata de la "traje de personal", cuya principal función consiste en vetar la contratación de docentes con histórico "subversiva" o hacer la vida difícil para los estudiantes de la lista negra, que incluía acciones como la prevención de su re-inscripciones, transferencias, donaciones y trabajos de investigación dentro de la universidad, entre otras. El artículo de Picanço publicado en la revista de ADUSP cita, por ejemplo, el informe número 173 de AESI para la DOPS, fechado en octubre de 1973, en la que aparece el nombre de los directores del Centro de Estudios de Física y Matemáticas (Cefisma), conformado entonces por Vinicius Italo Signorelli, Marcos Magalhães y otros. A lo largo del informe se adjunta la transcripción de los estudiantes. En octubre del mismo año, otro informe de AESI para los DOPS indica el nombre de un estudiante que se había negado a ayudar a un empleado a desarrollar un volante (claramente propaganda institucional del régimen militar) en el que se elogiaba la educación superior privada y que sería distribuido dentro de las dependencias de la universidad. Registros educativos del estudiante también se adjuntan. En algunos casos, con el material enviado a DOPS, hubo comentarios de los agentes de AESI, indicando los aspectos que se deberían observar con más cuidado por la policía y el ejército (Picanço 2004, 42).

---

<sup>12</sup> Esa documentación también se encuentra en gran parte ya digitalizada y disponible para consulta pública a través de la página de PROIN (*Projeto Integrado Arquivo do Estado/Universidade de São Paulo*), organizado por la profesora del Departamento de Historia de la USP, Maria Luiza Tucci Carneiro, en el link: <http://www.usp.br/proin/inventario/>

<sup>13</sup> Esta información fue confirmada después por Rodrigo Patto Sá Motta (2014), en investigaciones actuales en estos archivos.

Del mismo modo, la AESI ha reproducido los documentos elaborados por los directores de la universidad para la DOPS. Otro informe citado en el artículo firmado por Picanço -documento 113 del 8 de abril 1974- da cuenta de una solicitud hecha en papel con membrete y dirigida al director del Instituto de Psicología en la época, Dante Moreira Leite, en la que la profesora María José Barros solicitaba información acerca de una estudiante, Nícia Luiza Duarte Silveira, que fue atrapada estando embarazada. El documento 114, elaborado por AESI para DOPS, el mismo día, envía un folleto con los nombres de los estudiantes detenidos, entre los que se encontraba el de la referida estudiante (Picanço 2004, 42).

Otro documento revelador de las actividades practicadas por la AESI-USP es una copia de las Actas de la 56ª sesión de la Congregación de FFLCH, que se adjunta al informe 907 de AESI para DOPS, del 9 de diciembre de 1975. En esta sesión los docentes de FFLCH discutieron el asesinato de Vladimir Herzog, que se produjo unos días antes, y produjo una carta firmada conjuntamente para criticar al Segundo Ejército, lamentó la muerte del profesor Herzog y denunció el clima de inseguridad instalado dentro de la USP, ya que ha provocado daños a las prácticas de la enseñanza y la investigación. En otra carpeta DOPS, hay una copia de las actas que se adjunta a informes sobre todos los profesores que firmaron y contiene datos de carácter personal de cada uno -entre los que se encuentran Aziz Ab'Saber, Francisco Weffort y Segismundo Spina-. Junto con este documento había un "análisis" de la situación de la FFLCH, elaborado por agentes de la AESI (Picanço 2004, 43).

Otro documento demuestra el rendimiento de la AESI-USP dentro del movimiento estudiantil universitario, cuando durante la elección de representación de los estudiantes que se produciría el 23 de septiembre de 1974, la AESI-USP hizo circular entre la "comunidad de información" un documento sobre los candidatos a las elecciones. Por su parte, los estudiantes, por razones obvias justamente de seguridad, no divulgarían la lista de nombres de los candidatos hasta el día anterior a la elección (Picanço 2004, 44).

## **6. Desmontaje de AESI dentro de USP**

En primer lugar hay que decir que la relación de la USP con el autoritarismo estatal de la dictadura militar nunca fue algo pasivo. Como hemos visto, desde 1964, con el movimiento estudiantil que salió a las calles para protestar, organizó reuniones y eventos públicos, ocupó los espacios de la universidad y llevó el debate a la sociedad civil -obviamente, estas eran acciones de resistencia paralelas a la lucha armada que ocurrieron fuera de los muros universitarios-, sino también con los profesores que, en acciones individuales o de clase, no callaron frente la censura y la represión interna, contra sí mismos o contra sus estudiantes. En este sentido, siempre ha habido focos de resistencia a la dictadura.

Fue en la derrota de la lucha armada en 1974 que la izquierda vio que la única manera de oponerse a la dictadura militar era por la vía política. Así, se vieron fortalecidos los fundamentos de la oposición en la forma del Movimiento Democrático Brasileño (MDB) -el bloque que formó la oposición legalizada dentro de lo que quedaba del Congreso Nacional eliminado en los años de la dictadura- que consiguió una victoria impresionante (en este contexto) en las elecciones al Senado en 1974: 16 de 22 escaños en lista, es decir, el 38% de los escaños en la Cámara de Diputados, mientras que ARENA (el partido que apoyó la dictadura militar) obtuvo el 41%.

Ante esta situación, volvió a crecer el movimiento estudiantil dentro de las universidades. En la USP el movimiento estudiantil fundó el "DCE-Libre". El Directorio Central de Estudiantes se estableció en mayo de 1976 con la elección de Alexandre Vanuucchi Leme, después de que 12,000 estudiantes de la USP votan y legitiman la reapertura del órgano de representación de los estudiantes que había

sido colocado en la clandestinidad en 1971 por la dictadura militar. Poco después del establecimiento del DCE-libre, la AESI-USP pasa el nombre y Cédula de Identidad de todos sus integrantes a todos los órganos de represión. Numerosos informes son preparados por la entonces Policía Federal (PF) y DOPS, considerando el órgano ilegal (Chrispiniano 2004).

Además de él, otros "DCE-Libres" fueron fundados por todo Brasil, en lugar de los "Directorios Académicos", custodiados por los organismos gubernamentales. En 1977 las organizaciones nacionales y estatales de los estudiantes -UEES y UNE- se reactivaron después de haber sido prohibidas por la AI-5, a pesar de que los primeros intentos de organizar foros nacionales habían sido frustrados por la fuerza por la policía estatal y el ejército (Motta 2014, 331). Entre los intelectuales, la distensión política y el fortalecimiento de los movimientos sociales han fortalecido posiciones públicas en contra de la dictadura. Las reuniones de la Sociedad Brasileña de Producción Científica (SBPC) siempre habían sido el bastión del discurso disonante ante el autoritarismo estatal, y ahora estaban organizados en sus reuniones nacionales y foros de debate –teniendo como antecedente sus reuniones de 1976 y 1977- con intelectuales marginados y los líderes de la oposición. Fue también en las reuniones del SBPC que se organizaron las primeras entidades que representan a los profesores universitarios. La primera fue fundada en el USP en 1976 (la ADUSP), tras el asesinato de Vladimir Herzog. La primera reunión de las Asociaciones Docentes tomó lugar en la reunión anual de la SBPC de número 30 en 1978. El crecimiento gradual de las reuniones condujo, en 1981, a la creación de una organización nacional, la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza Superior (ANDES) (Motta 2014, 332). Afuera de la academia, crecieron las movilizaciones de los sindicatos, tales como el Sindicato de los Metalúrgicos de ABC, hasta entonces fuertemente custodiados por las fuerzas militares.

También es interesante observar en el período final de la dictadura militar brasileña a finales de 1970, el "cuidado" invertido por los órganos de seguridad del Estado ante las recientes asociaciones de los profesores, como ADUSP. En otro artículo de la revista ADUSP, de 2004, Gonzales reveló una carpeta encontrado entre los archivos del DOPS sobre la representación de la autoridad magisterial de la USP. En la carpeta, fechada entre los años 1978 y 1982, se puede notar un profundo seguimiento de los órganos de represión estatal a las actividades de ADUSP, tales como encuentros, reuniones, agendas discutidas, listas con los nombres de los participantes y archivos completos de sus miembros que parecen haber circulado entre la "comunidad de información" de la represión.

La carpeta se puede identificar con el símbolo "OP-1190 ADUSP", ubicado entre documentos DOPS, en el Archivo del Estado de São Paulo. El artículo llama la atención sobre la cantidad diversa de materiales que se encuentran en esta carpeta, incluyendo folletos, informes, circulares, informes de agentes encubiertos en las reuniones sindicales, copias de actas de reuniones, cartas de la universidad, etc. Habla también otros materiales en la ADUSP que se encuentran dispersos en otras carpetas, como en la de la rectoría de la USP, por ejemplo, lo que demuestra que las actividades de vigilancia en el sindicato de docentes se daban antes de 1978. Esta carpeta ADUSP particular, sin embargo, da una idea de lo cerca que estaba esta vigilancia y seguimiento de las actividades del sindicato de docentes de la USP (Gonzales 2004, 60). La propia AESI-USP ya estaba a cargo de proporcionar material a los órganos de represión -no sólo la DOPS- en actividades sindicales docentes de la USP, como puede verse en el documento 274 de la oficina del rector, enviado a DOPS en julio de 1981, que contenía los nombres de los elegidos para los órganos colegiados de la USP y de los miembros del consejo de ADUSP (Gonzales 2004, 60).

La Asociación de Servidores de la USP (ASUSP), también fue seguida de cerca por los órganos de represión. En 1978, por primera vez, la asociación lanzó una lista de oposición (es decir, no alineados con los intereses del régimen militar) como candidatos a la junta directiva del sindicato. El 24 de octubre de 1979, el consejo de ASUSP, a través de su presidente, Olivio Soares de Oliveira, envió al

Director General del DOPS, Romeu Tuma, el documento con los nombres de todos los miembros de la comisión electoral de la entidad y la fecha de elecciones (Gonzales 2004, 61).

Además de la creciente presión pública, sobre todo en las reuniones del SBPC desde 1975, en las que expusieron el aparato represivo montado dentro de las universidades, la opinión pública comenzó desde 1977 a tomar nota más claramente sobre la manera en que actuaron los brazos de la represión, cuando la prensa de Sao Paulo publicó cartas de profesores que denuncian la existencia de un "comité" responsable de una proyección ideológica dentro de la USP. Por esta denuncia, el rector de la USP fue llamado a declarar en un Comisión Parlamentaria de Investigación (CPI) de la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo. Meses más tarde, la ADUSP reunió el material publicado en la prensa acerca de las purgas dentro de la USP, entre 1964 y 1969, en el "Libro Negro de la USP", publicado en 1978 y rebautizado en 2004 como "El control ideológico en la USP (1964-1975)". En el mismo año, la revista IstoÉ, en un artículo firmado por el periodista Villas-Boas Corrêa, fue mordaz denunciando la acción de la dictadura dentro de la USP (Motta 2014, 334).

Las AESI universitarias fueran desactivadas mediante la determinación de la DSI/MEC en mayo 1979. Pero en la práctica su funcionamiento se mantuvo por más tiempo, ya que el mantenimiento de algunas AESIs se dio por razones de interés político de algunos rectores que querían controlar a sus enemigos. Algunas AESIs quedarían trabajando además durante los primeros años de la década de 1980: en la Universidad Federal do Espírito Santo y la Universidad Federal Fluminense, hasta 1983; en la Universidad Estadual de Londrina, hasta 1982; la Universidad Federal de Sergipe, en la Universidad Federal de Paraíba y la Universidad Federal de Santa María, hasta el año 1984; en la Universidad Federal de Santa Catarina, hasta 1985; mientras que en la Universidad Federal de Maranhão, la AESI parecía funcionar hasta 1988 (Motta 2014, 336). En la USP, la AESI trabajó hasta 1982, como se mencionó anteriormente.

## **7. Conclusión: el legado del aparato represivo de la dictadura en la USP**

Como hemos visto, lo que ocurrió con el establecimiento de la dictadura militar en Brasil en 1964 fue la reestructuración nacional de los órganos de vigilancia, censura y represión, representada en la llamada "comunidad de información" que extendió sus brazos a los distintos órganos de la sociedad civil en todo el país. Para la USP el resultado fue la estructuración del mecanismo de supervisión interna de las actividades académicas, conferencias, debates, clases, viajes de profesores e investigadores para el extranjero, así como de los extranjeros que viajaban a Brasil, y la vida del campus, donde cualquier charla, cualquier conversación casual, podría conducir a la detención y procesamiento, o incluso el asesinato posteriormente.

Como hemos visto, la represión no se detuvo en 1972 con la instalación de la AESI. En cambio, a partir de 1972 comenzó un nuevo ciclo represivo bajo una nueva dinámica, en primer momento muy duro y violento, acompañando el crecimiento gradual de la represión del gobierno de Emilio Medici y, a lo largo de la década de 1970, reduciéndose a la que la distensión política del régimen militar, caminando hacia el proceso de apertura.

Fue precisamente en 1972, el mismo año la instalación de AESI-USP, sin embargo, que se redactó el estatuto actual de la USP.<sup>14</sup> El estatuto de la universidad tiene como su función gobernar la vida académica y el funcionamiento de las escuelas y profesores que componen la universidad. Fue preparado por el Consejo Universitario y la Junta de Educación del Estado, respectivamente, el 26

---

<sup>14</sup> El estatuto de 1972, que está vigente hasta los días en la USP, puede ser consultado en su totalidad online en el link: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-no-52-906-de-27-de-marco-de-1972>

de octubre 1971 y el 13 de marzo de 1972, y fue firmado por el entonces Gobernador del Estado de São Paulo, Laudo Natel, juramentado por la dictadura el 27 de marzo de 1972.

El punto más importante y que declara la vinculación del estatuto de 1972 y la permanencia de una estructura construida por la dictadura militar hasta el día de hoy dentro de la USP es su "régimen disciplinario", firmado por el entonces rector Miguel Reale y el entonces gobernador Natel. De acuerdo con el artículo 247, Título XI, Capítulo V, titulado "régimen disciplinario", esto se define de la siguiente manera:

Régimen Disciplinario tiene por objeto garantizar, mantener y preservar el buen orden, el respeto, las buenas costumbres y preceptos morales con el fin de garantizar la coexistencia armoniosa entre profesores y alumnos y la disciplina necesaria para las actividades de la universidad (Estatuto de la USP 1972, disponible online).

Como castigo por actos de violación del reglamento, se planeó una serie de sanciones, desde la simple amonestación verbal hasta la expulsión de la estudiante o el estudiante. Lo más interesante, sin embargo, es tener en cuenta cuales son las infracciones previstas en el reglamento. Entre ellas se encuentran las siguientes, que se describen en el artículo 250, fracciones I, II, IV y VIII, todas de carácter abiertamente político:

I - deshabilitar, modificar o realizar cualquier inscripción en los anuncios o avisos colocados por la administración;

II - realizar pintas en los predios de la universidad, o en sus proximidades, o sobre los objetos propiedad de la USP y colocar carteles fuera de lugares destinados a ellos;

IV - la práctica atentatoria contra la moral o las buenas costumbres;

VIII - promover o publicitar manifestaciones de algún partido político, de naturaleza racial o religiosa, e incitar, promover o apoyar las ausencias colectivas a trabajos escolares; (Estatuto de la USP, 1972, disponible en línea)

En los párrafos I y II hay claramente un nivel de censura a las acciones de propaganda de los estudiantes en cuanto a la difusión de material, sobre todo de carácter político, que también se refuerza en el párrafo VIII. También en el párrafo VIII es clara la limitación de los derechos políticos de los estudiantes, tales como la manifestación política - asambleas, reuniones, debates, etc.- e incluso el derecho de huelga, cuando se plantea la prohibición de lo que el reglamento llama "incitar, promover o apoyar las ausencias colectivas en los trabajos escolares". Ya el párrafo IV demuestra el aspecto moral detrás de la represión, común en los discursos autoritarios: "prácticas atentatorias a la moral y las buenas costumbres". Preguntaríamos: ¿Atentado a la moral de quién? ¿A las costumbres de quién? Obviamente, al conservadurismo autoritario que se hizo cargo de la rectoría de la universidad.

Más interesante es darse cuenta, a través de la continuación de esa condición de regimiento central de USP, de las ramificaciones de la herencia autoritaria de la dictadura militar dentro de la universidad. Este mismo reglamento fue aplicado, por ejemplo, por el ex rector João Grandino Rodas, en diciembre de 2011, para expulsar a seis estudiantes universitarios que participaron en huelgas y ocupación de las instalaciones de la rectoría de la universidad<sup>15</sup>. Es decir, a pesar de que

---

<sup>15</sup> El caso de expulsión en 2011 de los 6 alumnos bajo las normas del estatuto firmado en 1972 se puede ver en el siguiente artículo: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/reitor-joao-grandino-rodas-expulsa-seis-estudantes-da-usp.html>

pasa tiempo en que no es utilizado, el reglamento autoritario está ahí para ser practicado de acuerdo a la voluntad del rector en ejercicio.

Este caso demuestra que hay que hacer mucho para que la Universidad de São Paulo pueda superar el pasado autoritario que ha vivido la universidad por dos décadas sombrías. Se han dado pasos concretos para lograrlo a través de iniciativas individuales de las escuelas y facultades, así como a través del reconocimiento de la violencia de Estado cometido contra antiguos profesores, alumnos y personal, como en 2003, cuando los profesores/investigadores de la Facultad de Medicina de la USP fueran honrados mediante la asignación como profesores eméritos. A finales de 2013, fue instalada la Comisión de la Verdad de la USP que viene caminando a un ritmo lento, debido a una serie de problemas estructurales, pero que avanza en el proceso de revisión de este oscuro pasado. La recuperación de la memoria institucional colectiva será un logro del esfuerzo de toda la comunidad académica, así como del gobierno del estado de São Paulo y los poderes federales, y solo entonces podremos superar el trauma de años de autoritarismo dentro de la USP.

## Referencias

- Bertonha, João F. 1995. "Os arquivos policiais e judiciários: fontes para a história política e social do Brasil do século XX". *História Social* (2): 193-195.
- Carneiro, Maria Luiza Tucci (org.). 2002. *Minorias silenciadas: história da censura do Brasil*. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- Chrispiniano, José, Marcy Picanço y Marina Gonzales. 2004. "Filha Bastarda da Usp, AESI desempenhou diferentes papéis na repressão interna". *Revista ADUSP* 6(33): 37-48. <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/111-revista-n-33-outubro-de-2004>
- Chrispiniano, José. 2004. "Na criação do DCE Livre da USP uma derrota da Ditadura". *Revista ADUSP* 11(33), 69-73. <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/111-revista-n-33-outubro-de-2004>
- Comissão de familiares de mortos; desaparecidos políticos (brasil); instituto de estudos sobre a violência do estado. 2009. *Dossiê ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985)*. IEVE, Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado. [www.dhnet.org.br/dados/dossiers/dh/br/dossie64/br/dossmdp.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/dossiers/dh/br/dossie64/br/dossmdp.pdf)
- Elias, Beatriz. 1998. "A USP nos Arquivos do DOPS". *Revista da ADUSP* 13: 7-19. <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/91-revista-n-13-abril-de-1998>
- Fico, Carlos. 2001. *Como eles agiam: os subterrâneos da ditadura miliar: espionagem e policia política*. Rio de Janeiro: Record.
- Gonzales, Marina. 2004. ADUSP e ASUSP na mira da repressão, *Revista da ADUSP* 9(33): 59-62. <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/111-revista-n-33-outubro-de-2004>
- Hildebrando, Luiz. 2001. *Crônicas de nossa época: (memórias de um cientista engajado)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hildebrando, Luiz. 1990. *O fio da meada*. São Paulo: Brasiliense.
- Kushnir, Beatriz. 2002. "Pelo buraco da fechadura: o acesso à informação e às fontes (os arquivos do Dops – RJ e SP)". En *Minorias silenciadas: história da censura do Brasil*, organizado por Maria Luiza Tucci Carneiro, 554-83. São Paulo: EDUSP/FAPESP.

Marcuse, Herbert. 1981. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Motta, Rodrigo P. S. 2014. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar.

Motta, Rodrigo P. S. 2008. "Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações nas universidades". *Topoi* 9(16): 30-67.

"O Controle Ideológico na USP: 1964-1978" / "O livro Negro da USP". 2004. São Paulo: Associação dos Docentes da USP (ADUSP).

Picanço, Marcy. 2004. "Vigilância sobre tudo e sobre todos com a colaboração das autoridades da USP". *Revista da ADUSP* 7(33), 49-52. <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/111-revista-n-33-outubro-de-2004>

Pimenta, João P. G. 1995. "Os arquivos do DEOPS: notas preliminares". *Revista de História* (132): 149-54.

*Projeto Brasil: Nunca Mais*. Arquivo Edgar Leuenroth, da Universidade de Campinas (UNICAMP). <http://bnmdigital.mpf.mp.br/#!/> Rodrigues, Lidiane S. 2011. *A produção social do marxismo universitário em São Paulo: mestres, discípulos e um 'seminário' (1958-1978)*. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo.

Rorigues da silva, Camila. 2012. "Razões de sobra para a criação da Comissão da Verdade da USP. Caderno especial: subsídios para uma comissão da verdade da USP". *Revista da ADUSP* (53): 46-50. <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/1498-revista-n-53>

## Entrevistas

Entrevista a Lenina Pomeranz (profesora jubilada, FEA-Universidade de São Paulo). 30/03/2010. Concedida a Roberta Astolfi y Matheus Cardoso Silva.

## Biodata

**Matheus Cardoso da Silva:** Doctor en Historia Social en el Departamento de Historia de la Universidad de São Paulo (2016), Máster en Historia Social en el mismo departamento de la USP (2010) y licenciado en Historia (BA) en la Fundação Santo André (2005). Becario postdoctoral en el Departamento de Historia, Universidad Estatal Julio de Mesquita, UNESP, Brasil, con una beca FAPESP, investigando las conexiones globales del Left Book Club. Becario honorario postdoctoral visitante en la Queen Mary's School of History, University of London, con beca FAPESP, bajo la supervisión de la profesora Leslie James.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6225-2911> /

<https://bv.fapesp.br/en/pesquisador/75275/matheus-cardoso-da-silva/>

[stardus\\_mat@yahoo.com.br](mailto:stardus_mat@yahoo.com.br)

## Cite este trabajo

Silva, Matheus Cardoso. 2019. "Dictadura militar y la Universidad de São Paulo. El montaje del aparato de represión (1964-1972)". En *Educación y política... Estudios en Revista nuestraAmérica*, 39-61, compilado por Ismael Cáceres-Correa. Concepción: Ediciones nuestraAmérica desde Abajo.



## Apéndices 1

En esta primera lista, re-publicada en el libro "O controle Ideológico da USP (1964-1978)", en las páginas 18 y 19, como una "Transcripción del fac-símile del final de lo informe de la Comisión publicada em el Correio da Manhã em 9.10.1964", constan los nombres de profesores acusados de "prácticas subversivas" en diversas dependencias de la USP, y que, más tarde, iban a ser acusados en los "Inquéritos Policial-Militares" (IPM's).

1. Abelardo Riedy de Souza – FAU
2. Abran Becjan Fajer – FMUSP
3. Antonio Frederico Branco Lefèvre - FMUSP
4. Caio Prado Júnior – FDUSP
5. Clarismundo Souza Filho – FMRP (instrutor)
6. Erney Felício de Camargo Plessman – FMUSP (instrutor)
7. Fernando Henrique Cardoso - FFLCH
8. Florestan Fernandes – FFLCH
9. Guilherme Fontes Leal Ferreira – Engenharia S. Carlos (instrutor)
10. Isaías Raw – FMUSP
11. Israel Nussensveig - FMUSP
12. João Batista Villanova Artigas – FAU
13. José Barros Magaldi - FMUSP
14. José Cruz Costa – FFLCH
15. José Maria Tacques Bittencourt – FMUSP (instrutor)
16. Júlio Puddles – FMUSP
17. Lenina Pomeranz - FEA
18. Luiz Carlos Raya – FMRP (instrutor)
19. Luiz Hildebrando Pereira da Silva - FMUSP
20. Marco Antônio Mastrobuono – POLI (instrutor)
21. Mário Schenberg – Física
22. Mário Wagner Vieira da Cunha - FEA
23. Michel Pinkus Rabinovitch - FMUSP
24. Nuno Fidelino de Figueiredo – FFLCH
25. Paulo Guimarães da Fonseca – POLI
26. Paulo Israel Singer - FEA
27. Pedro Henrique Saldanha – FMUSP
28. Reynaldo Chiaverini - FMUSP
29. Roland Veras Saldanha – FMUSP (instrutor)
30. Samuel Barnsley Pessoa – FMUSP
31. Thomas Maack – FMUSP (instrutor)

## Apéndice 2

Segundo las informaciones disponibles en el libro, en las páginas 45-46, estos fueron los nombres retirados en el Primer Decreto, del 25 de abril de 1969:

1. Abelardo Zaluar
2. Alberto Coelho de Souza
3. Alberto Latôrre de Faria
4. Augusto Araújo Lopes Zamith
5. Aurélio Augusto Rocha
6. Bolivar Lamounier
7. Carlos Alberto Portocarrero de Miranda
8. Eduardo Moura da Silva Rosa
9. Elisa Esther Frota Pessoa
10. Eulália Marias Lahamayer Lobo
11. Florestan Fernandes
12. Guy José Paulo de Holanda
13. Hassim Gabriel Merediff
14. Hélio Marques da Silva
15. Hugo Weiss
16. Ildico Maria Erzsebet
17. Jayme Tiomno
18. João Batista Villanova Artigas
19. João Cristóvão Cardoso
20. João Luis Duboc Pinaud
21. José Américo da Mota Pessanha
22. José Leite Lopes
23. José de Lima Siqueira
24. Lincoln Bicalho Roque
25. Manoel Mauricio Albuquerque
26. Maria Cecília Pedroso Torres Bandeira
27. Maria Helena Trench Villas Boas
28. Maria Heloisa Villas Boas
29. Maria José de Oliveira
30. Marua Laura Mourinho Leite Lopes
31. Maria Yedda Leite Linhares
32. Marina São Paulo de Vasconcellos
33. Marina Coutinho
34. Mário Antônio Barata
35. Milton Lessa Bacios
36. Mirian Limoeiro Cardoso Lins
37. Moema Eulália de Oliveira Toscano
38. Plínio Sussekind da Rocha
39. Quirino Campofiorito
40. Roberto Bandeira Accioli
41. Sara de Castro Barbosa
42. Wilson Ferreira Lima

## Apéndice 3

Bajo el Segundo Decreto, de 29 de abril de 1969, estos nombres fueron retirados:

1. Alberto de Carvalho da Silva
2. Bento Paulo Almeida Ferraz Júnior
3. Caio Prado Júnior
4. Elza Savadori Berquó
5. Emília Viotti da Costa
6. Fernando Henrique Cardoso
7. Hélio Lourenço de Oliveira
8. Isaías Raw
9. Jean Claude Bernardet
10. Jon Andoni Vergareche Maitrejean
11. José Arthur Gianotti
12. Júlio Puddles
13. Luiz Hildebrando Pereira da Silva
14. Luiz Rey
15. Mario Schenberg
16. Octávio Ianni
17. Paulo Mendes da Rocha
18. Olga Baeta Henriques
19. Paula Bieguelman
20. Paulo Alpheu Monteiro Duarte
21. Paulo Israel Singer
22. Pedro Calil Padis
23. Reynaldo Chiaverini
24. Sebastião Baeta Henriques
25. 1972
26. Ada Natal Rodrigues

# Influencia del marxismo en el pensamiento y los debates de la campaña por la escuela cubana en 'Cuba Libre' en 1941

Influência do marxismo no pensamento e debates da campanha pela escola cubana em Cuba Libre em 1941  
Influence of Marxism on the thought and debates of the campaign for the Cuban school in Cuba Libre in 1941

Regina Agramonte Rosell

**Resumen:** El presente trabajo es resultado de una investigación sobre un hecho de importancia trascendental en la Cuba de 1941: la campaña Por la escuela cubana en Cuba Libre, luego de las sesiones de debate de la Asamblea Constituyente de 1940. Se determinó como objetivo central analizar el lugar del marxismo en la atmósfera intelectual-cultural cubana en los años 40, para lo cual resultó necesario un acercamiento a los principales debates sobre la educación propiciados por el Partido Comunista, los marxistas y las personas afines a su política educacional teniendo en cuenta aciertos y desaciertos en los modos de actuación de las mujeres y hombres que protagonizaron la historia.

**Palabras clave:** marxismo; educación; Cuba.

**Resumo:** O presente trabalho é o resultado de uma investigação sobre um fato de importância transcendental em Cuba em 1941: a campanha para a escola cubana em Cuba Libre, após as sessões de debate da Assembléia Constituinte de 1940. Foi determinado como objetivo central analisar o lugar do marxismo na atmosfera intelectual e cultural cubana nos anos 40, para o qual foi necessário abordar os principais debates sobre educação ministrados pelo Partido Comunista, marxistas e pessoas relacionadas à sua política educacional, levando em consideração sucessos e erros nas maneiras de agir de mulheres e homens que estrelaram a história.

**Palavras-chave:** Marxismo; educação; Cuba.

**Abstract:** This paper is the result of a research about a transcendental event in Cuba in 1941: the Campaign for the Cuban school in Cuba Libre after the debate sessions of the Constituent Assembly of 1940. The main objective of this research was to analyze the role of Marxism in the Cuban intellectual-cultural atmosphere in the 40s. To do this, it was necessary to approach the main debates about education that the Communist Party, Marxists and supporters of this educational policy promoted. In addition, the strengths and weaknesses of the way of acting of the leading men and women who took part in history were taken into account.

**Keywords:** Marxism; education; Cuba.



## Introducción

Para lograr el objetivo planteado en el presente artículo, se realizó una lectura para delimitar perspectivas que subyacen en los distintos discursos que caracterizan el pensamiento marxista de la época. Se revisaron documentos históricos-políticos y sociofilosóficos así como la bibliografía dispersa que existe sobre el tema. Se realizó una indagación-análisis para la reinterpretación de la historia y de las relaciones del pensamiento marxista y las influencias de los mismos en esferas de las ciencias sociales y humanas vinculadas a la educación. Es por esta razón que la búsqueda de los debates y polémicas entre las diversas entidades y exponentes, agrupaciones de izquierda y en particular las del Partido Comunista contribuyen al logro de los objetivos trazados. Se analizó la dinámica de las relaciones entre la realidad educativa de la época y el pensamiento marxista sobre el tema educativo, así como todo lo que el pensamiento marxista aportó a la práctica pedagógica cubana en ese período. Era imprescindible revelar una vez más la articulación entre el marxismo cubano y el ideario martiano.

Se escogió la campaña de 1941 Por la escuela Cuba en Cuba Libre, por constituir un hecho no estudiado suficientemente con anterioridad, que refleja la unidad nacional en torno a salvaguardar la educación cubana de las manipulaciones de sectores interesados en extranjerizarla cada vez más y que abogaban por la privatización de la enseñanza. El estado de los conocimientos de la problemática puede definirse incompleto y que además ninguna de las obras revisadas hasta la confección de este informe tenían como propósito un estudio tan específico.

Los trabajos de Medardo Vitier (1970) son valiosos en el aspecto de la historia de la filosofía en Cuba, aunque fundamentalmente en el siglo XIX y solo una parte de la siguiente centuria. El rigor de algunos de sus trabajos, ricos en información y algunos análisis, se resiente quizás por el arsenal teórico que el autor poseía en los momentos de redactar los mismos. Es una fuente para conocer las influencias de las escuelas filosóficas mundiales en los pensadores de la Isla.

*Comunismo, socialismo y nacionalismo en Cuba (1920-1958)*, artículos compilados por la Dra. Caridad Massón Sena, así como *Retrospectiva crítica de la Asamblea Constituyente de 1940* coordinado por Ana Suárez Díaz, constituyen antecedentes teóricos de gran valor para esta tarea. Además, constituyen referentes de este trabajo las investigaciones desarrolladas por los diferentes miembros del proyecto "El lugar del marxismo en Cuba durante la década de 1940 a 1950"<sup>1</sup> que se desarrolla el Instituto de Filosofía.

En la década de 1940-1950 tuvieron lugar procesos de renacionalización, caracterizados por nuevas muestras de reconstrucción sociocultural de la identidad nacional,<sup>2</sup> la recomposición de fuerzas de izquierda en los espacios sociales, ideológicos y políticos nacionales, estimulados en gran parte por el desarrollo de la Asamblea Constituyente, entre 1939-1940, que aprobó la avanzada Constitución de la República burguesa en 1940<sup>3</sup>. Contexto en el que aparecen diferentes actores sociales como los socialistas, los marxistas (que no militaban en el partido comunista), los comunistas del primer Partido Comunista de Cuba (PCC)<sup>4</sup>, reformistas y otros, además de aquellos que representaban

---

<sup>1</sup> Integrado por Wilder Pérez Varona, Orlando Cruz capote, Madelayme Zorrilla, Glenda Suárez y Regina Agramonte Rosell.

<sup>2</sup> Orlando Cruz Capote (2014) explica cómo desde mediados de la década del 30 se prohibió la entrada masiva de inmigrantes a Cuba porque existió un "ejército nacional de trabajadores de reserva", que dio lugar a un proceso de reconstitución de la identidad nacional.

<sup>3</sup> *Diario de sesiones de la Convención Constituyente*, Editorial Páginas, La Habana, 1940; *Constitución de la República de Cuba*, Editorial Páginas, La Habana, 1940.

<sup>4</sup> El PCC fue creado el 16 y 17 de agosto de 1925 (Grobart 1985).

sectores de oligarquía burguesa, entre los que se encontraban bancarios, grupos de industriales, casatenientes, estos últimos estrechamente relacionados<sup>5</sup>.

En esta misma línea urge una precisión necesaria. En la Cuba de entonces había un pensamiento reformista diverso que predominó en la mayoría de las vanguardias político-culturales, tales como las antinjerencistas, las antinorteamericanas, y las antimperialistas por solo citar algunas. Aún sin reconocerlo, los representantes de algunas fuerzas de izquierda se involucraban con estas corrientes reformistas. La presencia del imperialismo estadounidense a sólo 90 millas de sus costas era, según su opinión, un "fatalismo geográfico". Casi todos coincidían en que esa situación paralizaba, en cierta medida, las acciones revolucionarias en la Isla. Existía la creencia de que todo podía realizarse con el apoyo del Ejército o sin él, pero nunca en su contra. Otra idea imperante fue la infundida por el movimiento comunista internacional, que consistía en la creencia de que solo con el triunfo del socialismo en el Norte podría suceder una revolución socialista en América Latina y el Caribe, incluida Cuba. De manera simultánea en el partido comunista de los EE.UU Earl R. Browder, secretario general, quien había fungido como vicepresidente del Comintern<sup>6</sup>, engendró una corriente política conciliadora de clases y de convergencia entre los sistemas opuestos, socialista y capitalista.

Por otra parte, en el escenario nacional existían agrupaciones políticas partidarias que tendían a considerar como algo establecido el efímero balance político nacional, regional e internacional en la compleja coyuntura antes, durante y posterior a la Segunda Guerra Mundial. Las mismas apostaban por la continuidad de la política del "Buen Vecino" ante las nuevas circunstancias de la aparición de un campo socialista en países del Este europeo, gracias a la victoria del Ejército Rojo de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) sobre el fascismo.

Se hicieron perceptibles el antagonismo EEUU v/s URSS, Este v/s Oeste, capitalismo v/s socialismo, y la instrumentación de la doctrina de la Guerra Fría en los años 1946-1947 con sus fatales consecuencias socioeconómicas, ideológicas, políticas, culturales y ecológicas para la región nustramericana y el mundo.

En medio de las coyunturas históricas de despliegue revolucionario de esos años surgió una revolución -restauración bajo el liderazgo de algunas fracciones de las clases burguesas, en conjunción con algunas izquierdas- que trató de promover un conjunto de medidas socioeconómicas y políticas con el objetivo de modificar y reacomodar las relaciones de poder y dominación existentes. Las izquierdas derrotadas en la Revolución del 30 no pudieron imponer su hegemonía y las derechas lo intentaron realizar pero a costa de grandes concesiones porque tampoco habían alcanzado una victoria conservadora definitiva.

En la Cuba de entonces primó un ambiente ideológico y político anticomunista en general, y en contra del primer partido marxista y leninista; resultado de una enorme campaña represiva y divulgativa gubernamental, dirigida desde Washington contra los partidarios del comunismo, que golpeó sucesivamente a los demócratas y progresistas, y atemorizó acerca del "*peligro de la mano del Kremlin*" en la Isla y el subcontinente nuestroamericano. Así mismo, se expandió una amplia campaña antisoviética, que se amainó en los años de la Segunda Guerra Mundial, en especial,

---

<sup>5</sup> El análisis que se propone a partir de aquí toma como referente los estudios que sobre el tema ha realizado el Instituto de Filosofía de Cuba, por lo que se sugiere para mayor profundidad ver Orlando Cruz Capote (2014).

<sup>6</sup> Orlando Cruz Capote (2014) explica cómo las ideas de Earl Russell Browder -el browderismo- giraron alrededor del colaboracionismo entre el socialismo y el capitalismo y la conciliación de clases al interior de los países burgueses. Este rumbo reformista partió de un análisis político desacertado acerca de la "perdurabilidad" de la alianza antifascista, los acuerdos y tratados firmados entre la URSS, los Estados Unidos, el Reino Unido y otras naciones capitalistas durante y posterior de la confrontación bélica.

cuando se produjo la agresión nazi a la URSS, el 22 de junio de 1941, y se consolidó, temporalmente, la alianza de la Unión Soviética, los EE.UU. y el Reino Unido, junto a las fuerzas de la resistencia de otros países europeos que unieron sus esfuerzos bélicos contra el fascismo, reforzándose cuando la Unión Soviética ganó en autoridad y legitimidad por su rotundo triunfo en la lucha contra el nazismo alemán<sup>7</sup>, al derrotar y rendir a los nazi-germanos, un 9 de mayo de 1945, en su propia capital, Berlín.

Sin embargo, paradójicamente, con un apreciable apoyo popular, evidenciado en el número creciente de militantes del partido (aunque no todos sus miembros cotizaban), simpatizantes y colaboradores, más una palpable cantidad de votos ganados en las urnas. En su tiempo fue considerado el partido marxista con mayor voto electoral en América Latina. Indicadores de lo anteriormente expuesto, fueron los representantes elegidos a la Cámara, las senatorias alcanzadas en los distintos gobiernos de turno donde el Partido Unión Revolucionaria Comunista (PURC 1940-1944), luego Partido Socialista Popular (PSP 1944-1961)<sup>8</sup>, y otras izquierdas de diverso espectro ideopolítico, lograron una inserción política importante, aunque no decisiva aún, en la vida pública nacional.

Hasta aquí un intento por ubicar a los lectores en el contexto político de la época, lo cual no será suficiente sin dedicar las próximas páginas a analizar la repercusión de esta atmósfera política en la educación de los cubanos y las cubanas de la época. 1940 fue un año de debates y participación por una Carta Magna a la altura de los sueños de la nación. Se analizará a continuación la influencia del pensamiento marxista y no marxista en la educación durante 1940-1941.

## 1. Caracterización de las políticas educativas hasta la década de 1940

*"No se puede ir al futuro sino desde el pasado. He ahí la cuestión"*

Eusebio Leal Spengler, 2014

Para realizar un análisis crítico del período que nos ocupa se hace necesario realizar un breve acercamiento a la situación de la educación en Cuba en los albores del siglo XX, pues ahí se encuentran los antecedentes del contexto histórico al que se dedicará esta tarea de investigación.

### 1.1. Explicación necesaria de algunos antecedentes

En los albores del siglo XX, la educación en Cuba mostraba una situación precaria a nivel nacional. Este período estuvo condicionado por la injerencia de Estados Unidos en todos los asuntos de la vida nacional, entre ellos, la educación. Se sumaba a la deficiente situación educacional legada por la metrópolis española, el lamentable estado de campos y ciudades con la consiguiente destrucción de las pocas escuelas existentes.

La información ofrecida por el censo poblacional de 1899 (Pérez Tellez 1948) refleja el período de crisis por el que transcurría la educación en Cuba. De una población total de 1 572 797 habitantes, el 64% era analfabeto. En diciembre de 1899 existían 312 escuelas con una asistencia aproximada

---

<sup>7</sup> En el año que se publica este trabajo, la humanidad celebra el 70 aniversario de la victoria sobre el fascismo.

<sup>8</sup> El PCC se fusiona entre 1940-1944 con Unión Revolucionaria titulándose Partido Unión Revolucionaria Comunista. Entre 1944-1961, se nombra Partido Socialista Popular hasta la autodisolución en 1961 (Grobart 1970; Rojas Blaquier 2007 y 2011).

de 87 935 alumnos. Durante los años de la guerra y los posteriores a esta, según el citado censo, se produjo una disminución constante en la matrícula escolar. Lo anterior unido al estado deplorable del sistema de instrucción pública a nivel nacional, condicionó un ambiente propicio para el dictado de medidas por parte del gobierno de ocupación militar de Estados Unidos (1899-1902).

Una de las medidas tomadas estuvo encaminada a organizar la educación pública. En noviembre de 1899 el General John R. Brooke dicta la Orden Militar No. 210, donde se crea el cargo de Superintendente de Escuela. Le correspondió a Alexis Everett Frye, pedagogo norteamericano, quien creó a través de la Orden Militar No. 226, serie 18 999, un sistema de escuelas públicas, organizado y dirigido por autoridades norteamericanas.

Puede observarse que este fue un período de implementación de diferentes órdenes militares en lo referente a políticas educacionales, con el objetivo de garantizar la orientación que quería brindarle a la enseñanza primaria, el gobierno interventor de Leonardo Wood. Con la orden militar 270 se crearon 3000 aulas lo que permitió el aumento de la matrícula escolar de 87 935 a 264 000 alumnos cifra que representaba el 16% de la población total. En 1901 comenzó la aplicación de los procedimientos para la mejora de las condiciones profesionales del magisterio, se realizaron exámenes a los maestros y se le otorgó un carácter obligatorio a la asistencia a las escuelas normales de verano, con el objetivo de preparar a los maestros en las corrientes y tendencias pedagógicas al estilo norteamericano.

Se nombró a Enrique José Varona, prestigioso pedagogo cubano, para la atención de la enseñanza secundaria, quien desde la Secretaría de Instrucción Pública debía ocuparse de la llamada enseñanza superior, la cual no contó con el apoyo material del gobierno interventor. Sin embargo, desde su cargo Varona luchó contra la educación escolástica heredada de la colonia. Propuso un plan de reformas que privilegiaba el estudio de las ciencias (orden militar 267 del 30 de junio de 1900) y suprimió el latín en los estudios de Bachillerato. Estos cambios se basan en los argumentos que Varona defendía sobre la necesidad de desarrollar una enseñanza que estimulara el pensamiento crítico y transformador, todo lo cual queda resumido y publicado años más tarde en su libro de aforismos "Con el eslabón", escrito en 1926, donde en una de sus páginas lega la siguiente idea rectora: "Enseñar es fecundar. No quiero ante mí cerebros esponja ni cerebros piedras berroqueñas, si no que embeban ideas y las transformen" (Varona 1927). He aquí un contrapunto determinante que orientó el accionar de Varona por la dirección de un proceso de enseñanza, que estimulara la reflexión y la extrapolación de aprendizajes y vivencias en detrimento de los métodos memorísticos.

Estudios anteriores (Fumero Constantino 1983) de la época revelan que los esfuerzos de Varona, no impidieron que la instrucción pública quedara en manos de los pedagogos norteamericanos, quienes organizaron según sus intereses un sistema educativo con el propósito de generar una cultura de dependencia, y por ello, ajeno a las características y necesidades de la sociedad cubana en aquella época.

Finalizada la intervención norteamericana e instaurada la República en mayo de 1902, se inicia la presidencia de Tomás Estrada Palma. En este período la escuela pública funcionó de acuerdo a lo estipulado en la Constitución de 1901<sup>9</sup>. A partir de ese momento el departamento de instrucción pública quedó a merced de la política enarbolada por los gobernantes que se sucederían en la República, con lo que se inicia la decadencia del sistema de escuelas públicas (Guerra y Sánchez 1954, 19).

---

<sup>9</sup> En particular a lo referido en el artículo 31 de la Constitución aprobada el 21 de febrero de 1901, dedicado a la Instrucción Pública.



La reacción contra el deterioro de la escuela nacional se inició a partir de 1911 y abarcó los años 1912 y 1913. El estado en que se encontraba la enseñanza primaria fue analizado por numerosas personalidades del ámbito pedagógico<sup>10</sup>, quienes dieron a conocer su inconformidad ante la opinión pública a través de la revista *Cuba Pedagógica*<sup>11</sup>.

En 1914 se celebró en Cienfuegos el 1er Congreso de Maestros de la Época Republicana (Conde Rodríguez, 2014). La lucha por el laicismo en la educación ante el incremento de la enseñanza clerical y extranjerizante; el establecimiento de las escuelas normales en todas las provincias; el aumento de la conciencia de dar respuesta al analfabetismo como problema nacional; y la defensa de los derechos laborales de los educadores figuraban entre los principales acuerdos. Como resultado de ese proceso surge el Movimiento de Acción Pedagógica que contó con una amplia y sistemática labor de propaganda a través de las revistas *Cuba Pedagógica* y *Revista Educación*<sup>12</sup>, *Cuba Contemporánea* y *Revista Bimestre Cubana*.

Por otra parte, con el objetivo de sintetizar los diferentes planteamientos ofrecidos en los más diversos espacios de reflexión la Asociación Pedagógica Universitaria presentó una propuesta de Programa Nacional de Acción Pedagógica (Guerra y Sánchez 1922). El texto expresa diferentes problemas que urgía resolver entre los que se puede mencionar: la cobertura escolar y la asistencia a clases de todos los menores de 14 años, el analfabetismo, la calidad de la educación, la necesidad de promover la educación vocacional agrícola y especial, exigía atención especial para las escuelas rurales, la deficiente organización escolar, la inspección y asesoría técnica y especializada, y la garantía del material escolar.

Este movimiento representó la línea antiinjerencista del pensamiento pedagógico cubano de la época. Empero los problemas educacionales de la época no tenían solo una raíz pedagógica, en su esencia yacía lo que Paulo Freire<sup>13</sup> llamó después la "dimensión política de la educación", es decir la falta de voluntad política para brindar libre acceso e igualdad de oportunidades, educación de calidad a todos y todas, sin soberanía, sin explotación del hombre por el hombre.

Un panorama de corrupción político social predominaba en el país, el propio Varona lamentó el olvido a que había sido sometido el ideal martiano en esa época (Varona, 1927). Era necesario que emergiera un movimiento político social que contemplara la terminación del proyecto martiano de liberación nacional y la creación de una nueva sociedad.

No fue hasta 1921 que se retomó el debate por iniciativa del entonces presidente de la Asociación Pedagógica Universitaria, Dr. Alfredo Miguel Aguayo, quien consideró la necesidad de dar a conocer al nuevo gobierno de Alfredo Zayas y a la sociedad cubana, las deficiencias que existían en la instrucción pública. Entre otras se mencionan las siguientes:

- Más de un 50% de niños sin asistir a las escuela y por consiguiente un incremento del analfabetismo.
- La carencia de escuelas y la baja asistencia a estas, producto de las deficiencias de la administración escolar.

---

<sup>10</sup> Intelectuales de destacado prestigio nacional, que han trascendido a la época actual por el legado de su obra, entre los que se encuentran: Ramiro Guerra, Alfredo Miguel Aguayo, Enrique José Varona, Arturo Montori y Céspedes.

<sup>11</sup> Revista quincenal fundada en 1904, especializada en temas educacionales y dirigidos por Arturo Montori y Ramiro Guerra.

<sup>12</sup> Revista fundada por Alfredo Aguayo en 1911, de circulación mensual.

<sup>13</sup> Tomado del Documental "Paulo Freire Constructor de Sueños" filmado por Raúl Magaña, intervención del destacado pedagogo y luchador político brasileiro. México, 2000.

- Necesidad de mejorar la preparación profesional de los maestros, los métodos de enseñanza, el material docente y las condiciones de las escuelas
- Grave estado de la educación rural donde las pocas escuelas que funcionaban no tenían un mínimo de condiciones pedagógicas e higiénicas.
- El abandono de las aulas por los escolares de 13 o 14 años.
- Necesidad de crear escuelas primarias de tipo vocacional para toda la juventud cubana pobre, de uno u otro sexo que no curse estudios profesionales.
- Efectos negativos de la legislación en lo relativo a los sueldos de los maestros, que elimina por completo todo estímulo por mejorar la actitud profesional.
- La carencia de información oficial relativa a la estadística educacional.
- Deficiente dirección central del sistema, confiado a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

La falta de interés de los gobiernos que se sucedieron en la República por el desarrollo de la instrucción pública, estimuló la proliferación de escuelas propiedad de diferentes órdenes religiosas y compañías tales como: Los Esculapios, Jesuitas, Maristas, Agustinos, entre otros, que se multiplicaron por todo el territorio nacional. Así mismo existieron planteles privados cubanos, variando de acuerdo a las posibilidades económicas de sus propietarios (García Gallo 1984).

Hacia 1922 se fundan las primeras escuelas de orientación socialista y las escuelas racionalistas creadas por la Federación Obrera de La Habana. Dichas escuelas racionalistas perseguían el objetivo de ofrecer una enseñanza científica y proporcionar una ideología revolucionaria que armara a los trabajadores y a sus hijos. Paralelamente, desde el Movimiento de Reforma Universitaria, los estudiantes e intelectuales progresistas comprenden la necesidad de un cambio radical y revolucionario como una condición para una reforma de la educación (Beltrán Marín 2013).

La fuerte unidad obrero-estudiantil reflejada en las luchas por la Reforma Universitaria otorgó un carácter político a este movimiento que emergió con demandas académicas y que poco a poco devino en herramienta decisiva para la lucha antinjerencista a través de la movilización ciudadana, y en método para la educación revolucionaria bajo la dirección de Julio Antonio Mella (Miranda Francisco 2005). En estas escuelas se combinaba la educación regular con aulas de alfabetización para adultos<sup>14</sup>.

El objetivo más alto alcanzado por el movimiento de Reforma Universitaria lo constituyó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, celebrado en 1923. Entre los aspectos fundamentales debatidos, estuvo la denuncia de la crítica situación por la que atravesaba la instrucción pública. Además, se debatió sobre las posibles vías de solución para acabar con el analfabetismo, definido como "mal nacional" por el estudiantado que, finalmente propuso desarrollar una fuerte campaña para erradicarlo (Mella 1975). Como uno de los acuerdos derivados del citado congreso, se fundó el 3 de noviembre de 1923 la Universidad Popular José Martí. La misma tuvo entre sus misiones fundamentales la alfabetización, que trascendió los marcos de la enseñanza de la lengua materna y el cálculo para llegar hasta la formación de sujetos revolucionarios, comprometidos con el pensamiento antiimperialista y emancipador de José Martí. Se desarrolló allí un proceso formativo

---

<sup>14</sup> Las escuelas racionalistas forman parte de una amplia gama de experiencias educacionales que se desarrollaron en los siglos XIX y XX; en este tipo de escuela había un interés especial en el mejoramiento humano, y tenían como meta satisfacer las necesidades del pueblo y alcanzar altos fines sociales. Se destaca la enseñanza a cargo de obreros y familiares.

que contribuyó a la transformación de profesores y estudiantes en sujetos de cambios para la acción, donde el estudio del marxismo y la pedagogía socialista de la época fueron determinantes (Pérez Cruz 1997).

Tanto la Universidad Popular José Martí como la Escuela Racionalista contaron con un claustro mayoritariamente marxista; varios de sus integrantes fundaron el primer partido marxista en 1925. Fue este un importante legado ideológico para la educación cubana, al precisar desde la perspectiva marxista el papel de la escuela cubana en la lucha de clases y determinar la estrategia política, que desde el contexto educacional y articulado con el legado martiano, contribuyera al rescate de un proyecto educativo nacional-liberador. Sin embargo, la amplia represión de la tiranía machadista obstaculizó la continuidad de los cursos a finales del año 1927 pero la esencia marxista y martiana trascendió hasta nuestros días en el pensamiento pedagógico cubano<sup>15</sup>.

En los años 30 incrementó la influencia del capital norteamericano, no solo destinado al control de la industria y al control de la tierra, sino también como incentivo de la degradación de la sociedad. Aumentó la corrupción a través de la proliferación de los casinos de juegos, la prostitución y las drogas asociadas a estos fines. A esto se le añade la construcción de modernos hoteles destinados a la atracción del turismo consumidor de lo anterior. Esta realidad contribuyó a caracterizar la educación en Cuba.

Cuba arriba a la cuarta década del siglo XX con una difícil situación en el ámbito educacional. La ausencia de previsión de los gobernantes, condicionada por la influencia de intereses políticos en los asuntos educacionales contribuyó a que este período se caracterizara por la ausencia de un sistema educativo que respondiera a las necesidades sociales e históricas, que como proceso acumulativo, aguardaban desde décadas anteriores.

De 1940 a 1944 el programa educacional del país tuvo como centro de su reforma la enseñanza rural. La educación cívico-militar se incorporó como nuevo programa elaborado por Fulgencio Batista en 1936. Este programa permitía la influencia de personal ajeno al contexto escolar, sin preparación, avalados por decretos presidenciales o por resoluciones, con el correspondiente reflejo en el desarrollo del proceso educacional de la nación (Calderón Domínguez 1990).

La Asamblea Constituyente se desarrolló del 9 de febrero al 9 de julio de 1940. Contó con la participación de 81 delegados, de los cuales 36 estaban agrupados en la Coalición Socialista Democrática y 6 de ellos pertenecían a la Unión Revolucionaria Comunista (URC), cuya procedencia social se comportó de la siguiente forma: 2 obreros, 1 campesino y 3 intelectuales. Ellos fueron: Juan Marinello Vidaurreta, César Vilar Aguilar, Esperanza Sánchez Mastrapa, Blás Roca Calderío, Romárico Cordero Garcés y Salvador García Agüero (Riera 1995).

Durante los debates en la Asamblea Constituyente de 1940, entre las ideas esenciales del Partido Unión Revolucionaria estaba la necesidad de que el estado garantizara la protección de la juventud ante la explotación, la desocupación, el abandono moral y corporal, las enfermedades, los vicios y centros de corrupción. Su objetivo era la formación de una generación saludable y vigorosa y alegre, y la organización de una educación con la meta de lograr ciudadanos aptos, física, intelectual y cívicamente (Pichardo Viñals 1969). La religión, la discriminación racial, la

---

<sup>15</sup> El carácter marxista y martiano se ha mantenido hasta la actualidad como uno de los rasgos fundamentales del Sistema Educativo cubano, lo cual se pone de manifiesto no sólo en la teoría pedagógica sino en el desarrollo de los procesos formativos a todos los niveles. Sin embargo, aunque no constituye tema de esta investigación se debe señalar que mucho se ha perdido en los últimos 15 años en cuanto a la implantación creadora de los principios que sustentan el carácter marxista y martiano, aspecto que el lector puede profundizar en investigaciones relacionadas con el tema del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

situación de los obreros y el tema agrario así como la educación, figuraban entre los numerosos aspectos de importancia social que ocuparon la atención de los participantes.

Juan Marinello Vidaurreta, destacado intelectual cubano y marxista, tuvo a su cargo la responsabilidad de intervenir en la Asamblea Constituyente a nombre del partido. Expresó el carácter complejo y vital del problema de la educación, solucionable solo con el mejoramiento de la superación -léase instrucción- y de la cultura del pueblo. Así mismo, denunció de manera enfática cómo por razones políticas y económicas se había limitado durante largos años alcanzar el ideal educativo como expresión de cubanidad lograda y superada. "La educación, entendida al modo de nuestro Partido es en esencia, un impulso revolucionario" (Marinello Vidaurreta 1940). Esta sentencia no solo le otorga un lugar especial al uso adecuado de métodos y procedimientos para la enseñanza, sino también al lugar de los conocimientos en la formación de la personalidad de hombres y mujeres como entes potencialmente transformadores del mundo y más concretamente, de la realidad cubana de entonces. Y desde esta perspectiva transformadora vincula a la educación como vía para la justicia social, máxima expresión de los anhelos revolucionarios del partido.

Al decir del Dr. Cs. Julio Fernández Bulté<sup>16</sup> valorando la intervención de los miembros de la URC "fue un debate difícil, duro, donde los comunistas llevaron el peso, casi aplastante de representar lo más auténtico y genuino de las ansiedades populares (...)". Relacionado con la política educacional, el partido URC convoca a que la nueva constitución cubana asegure al menos cuatro aspectos fundamentales y que deberían ser expresados de modo directo:

1- **El aseguramiento del presupuesto de cultura (los elementos materiales indispensables para la obra transformadora).** A partir de las deficiencias y precariedades de la educación, el partido expresó la necesidad de una considerable dotación presupuestal para el mejoramiento de la obra educativa, proveniente del presupuesto estatal.

2- **La universalidad de la enseñanza.** Lo cual incluía: el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza primaria por disposición constitucional; número ilimitado de matrícula para los centros de enseñanza secundaria; atención por parte del estado a los alumnos más necesitados con becas para su manutención; y, contribución de las escuelas privadas al mantenimiento del Fondo de Becas para lo que deberán pagar un cinco por ciento de lo que recauden por concepto de cuotas.

3- **La más acabada técnica.** Se refiere a la educación técnica vista desde el más alto nivel de calidad del proceso formativo, avalado por el uso de métodos y procedimientos no solo eficaces, sino además actuales para la época, en correspondencia con los últimos descubrimientos de la pedagogía pero con un alto sentido del nacionalismo verdadero, humano y progresista. Sugirieron la consulta a especialistas extranjeros y propiciar la participación de estos con mayor frecuencia y extensión.

Esta propuesta, lejos de estimular la injerencia extranjera como en la etapa de la intervención norteamericana, apunta a una visión marxista y martiana, toda vez que parte del reconocimiento de los saberes acumulados por la humanidad y los avances en determinados campos de la cultura. Se convocaba así a la socialización en Cuba de los adelantos de las ciencias y la cultura universal, con el objetivo de enriquecer el acervo nacional y brindar la oportunidad al capital humano de nuestro país de beber en las más diversas fuentes.

---

<sup>16</sup> Destacado profesor e investigador cubano con amplia obra bibliográfica que desarrolló una intensa actividad laboral en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana.

Visto desde la perspectiva martiana, el llamado del partido expresa la necesidad de que la cultura universal se infiltrara en lo más hondo de nuestra república, propiciar el diálogo de culturas, en detrimento de la estrechez de pensamiento y el recelo nacional, sin perder la confianza insobornable en las capacidades propias y en la identidad nacional.

**4- El sentido de orientación del momento histórico.** La educación debía despojarse de cualquier rezago injerencista, ya sea de la etapa colonial española o del período de intervención norteamericana. Se expresó como objetivo fundamental la necesidad de educar a los niños y jóvenes en las tradiciones revolucionarias laborales y culturales del pueblo cubano. También se debía fomentar una conciencia social basada en los valores más autóctonos de la cubanidad, léase de nuestra cultura aborigen, de las influencias africanas y españolas, de las más profundas tradiciones libertarias, del sentido de respeto hacia los valores patrios, y del orgullo nacional que da ser latinoamericano por su relación histórica con el resto de las Antillas y las Américas.

Se expresó la responsabilidad del estado con la educación, que debía desarrollarse de acuerdo a los intereses históricos de la nación cubana. En esta dirección se precisó que el estado debía hacerse cargo de toda obra educacional del país, con carácter laico, obligatorio y gratuito, y ejercida en cualquiera de sus grados por maestros y profesores cubanos, tanto en el contexto público como en el privado. Sin embargo, se consideró que mientras no existieran los medios suficientes para ofrecer un nivel de cobertura que incluyera a toda la población escolar, debía permitirse el ejercicio de la enseñanza a los particulares; pero esta debía estar sometida a la vigilancia y supervisión de los organismos educacionales del estado. El partido otorgaba así al estado total responsabilidad sobre los programas, contenidos y textos de enseñanza que se desarrollaran en las escuelas privadas, así mismo sólo el estado podría entregar títulos con validez oficial.

Una mirada a la escuela rural motivó el llamamiento enfático a organizar ese proceso formativo atendiendo a los intereses específicos de los niños y jóvenes campesinos para contribuir al desarrollo agrícola nacional.

La universidad no podía olvidar su contribución social, orientando las investigaciones hacia los problemas nacionales, y la educación superior, hacia las necesidades de país.

Educación y prejuicio racial fue otro tema de importancia vital para la nación cubana abordado en la intervención de Marinello en la Asamblea Constituyente, donde expresó el punto de vista del partido de Unión Revolucionaria. Y es que llevar a los debates de la Constituyente el sensible tema de los prejuicios raciales en la educación como expresión de un grave problema a nivel de toda la sociedad cubana de entonces, fue expresión de valentía revolucionaria y del compromiso político de Unión Revolucionaria con la unidad de la nación cubana, por esta razón Marinello fue enfático al plantear que la Carta Magna debía exigir de la educación, la formación del hombre como camino a la liberación interna de Cuba.

Asimismo, llama a considerar un hecho de violación constitucional, cualquier manifestación de discriminación racial en cualquier nivel de enseñanza en las escuelas públicas y de manera especial en las privadas. Propuso votar una ley que determinara las penas correspondientes a quienes en materia educacional, expresa o encubiertamente, establecieran diferencias por las razas. Así mismo propuso penas enérgicas, no sujetas a perdón que abarcaran desde el cierre de la institución que realizara el acto discriminatorio hasta el encarcelamiento de los implicados en caso de que fueran reincidentes.

La nueva constitución dedicaba finalmente trece artículos, en el Título Quinto, Sección Segunda (artículos del 47 al 59) al tema educacional, donde se abordaban importantes aspectos

relacionados con la cultura general. Se destaca el artículo 51 que expresa el objetivo de alcanzar un sistema armónico desde la primaria hasta la universidad, el cual debía garantizar la enseñanza general, la vocacional y la politécnica, en correspondencia con las necesidades e intereses de la nación. Además el artículo 53 estuvo dedicado a la autonomía universitaria, el 54, a la creación de universidades privadas y el 57 fue el documento legal que precisó los requisitos para ejercer la docencia.

Asimismo, el texto constitucional se pronuncia sobre temas incluidos en el debate educacional del país tales como: la formación y titulación de los docentes en escuelas normales y en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana, la metodología para el nombramiento de docentes teniendo en cuenta su calificación (sin influencias externas), el tema del salario de los maestros que según el texto no debía ser inferior a la millonésima parte del presupuesto total de la nación.

El documento final aprobado como Carta Magna es expresión de un carácter progresista, nacionalista que estimuló el desarrollo de la teoría y la práctica educativa sobre nuevas bases ideológicas. Sin embargo, la concreción en leyes complementarias constituyó una nueva etapa de lucha política e ideológica frente a una minoría constituida elementos oligárquicos, clericales y antinacionales.

Fue la Constitución de 1940 una de las más progresistas de su tiempo, sin embargo vio frenada su aplicación por poderosos intereses de la clase gobernante. Muestra de ello fue la herencia de vicios y todo tipo de corrupción acumulados en la vida social que encuentran su máxima expresión en los gobiernos de turno que caracterizaron la década del 40 al 50 del pasado siglo, con la proliferación de las pandillas gansteriles, el patrocinio de la mafia norteamericana que convirtió a Cuba en un gran burdel y un inmenso casino.

También fue una época de lucha del movimiento obrero, de fortalecimiento de las ideas marxistas y la consolidación de la identidad nacional expresada en el sentimiento antiimperialista del pueblo, que tuvo sus voces en la intelectualidad avanzada marxistas y no marxistas, "(...) los grandes hombres suelen ser, en sus preocupaciones íntimas, la expresión particular de los conflictos colectivos que matizan una época y cuando se buscan a sí mismos, hallan a la colectividad que representan" (Ubieta Gómez 1993, 81). Nombres como los de Juan Marinello Vidaurreta, Blas Roca Calderío, Salvadora García Agüero, Jorge Mañach, José Antonio Portuondo, Vicentina Antuña, Roberto Agramonte, Raúl Roa, abogaron por la instrucción del pueblo como vehículo de emancipación y formador de conciencia.

A partir de 1944 y hasta 1948 se desarrolla el programa educacional correspondiente al período de gobierno de Grau San Martín. Él consideraba que existía la necesidad de establecer un sistema de enseñanza fundado en las características propias del pueblo cubano. El programa constitucional del Partido Revolucionario Cubano (Auténtico) defendió una nueva propuesta educacional: la Escuela Montuna en conexión con la enseñanza politécnica, con el objetivo de formar al personal calificado para la expansión de los sectores económicos, agrarios e industrial.

La información utilizada fue encontrada dispersa en las fuentes que se consultaron careciendo de análisis de las estadísticas escolares, motivado por la no publicación por parte del Ministerio de Educación, de informes estadísticos que permitieran conocer y valorar la situación de la educación en el período. Los elaborados eran incompletos e inexactos por lo que resulta imposible dar un seguimiento en cada año a indicadores tales como: escuelas construidas en relación con el presupuesto destinado a la educación, relación entre el número de alumnos y maestros por aulas y escuelas, índice promedio de asistencia, repitencia y retención escolar en las escuelas urbanas y rurales y la edad promedio para la culminación de estudios, entre otros de interés. Lo anterior constituye un obstáculo para el estudio del tema en el período que nos ocupa.

## 2. La campaña Por la escuela cubana en Cuba libre

En la Constitución de 1940 fueron refrendados derechos humanos insoslayables, que debían ser puestos en vigor a partir de la Ley de Reforma General de la Enseñanza, entre los que se deben mencionar: el carácter gratuito de la educación pública en todos sus niveles, el carácter laico de la enseñanza estatal, la obligatoriedad de impartición de determinadas asignaturas por maestros y profesores cubanos (Historia, Literatura, Geografía de Cuba, Cívica y Constitución). Se aprobó el sistema de educación de adultos (con la intencionalidad de erradicar el analfabetismo), la creación de un subsistema de escuelas de oficios y la creación de un sistema de becas.

Sin embargo, ¿fue esto suficiente para su implementación inmediata? ¿Tuvo su realización en lo posterior? No, es la respuesta definitiva en cada caso, pero exige una lectura crítica a las condiciones epocales, donde la atmósfera económico-social enrarecida constituyó un aspecto determinante en el desarrollo de los hechos.

El 25 de mayo de 1941 se organizó un acto masivo en el coliseo del Teatro Nacional, bajo el nombre "Pro Patria y Escuela", la propaganda del acto y las ideas básicas del movimiento que pretendía desarrollar eran anticubanas y sobre todo anticomunistas y contaron con el apoyo de medios de difusión masiva tales como *Diario de la Marina* y *Avance*. Manifestaron su rechazo ante la presencia del comunista Juan Marinello en el Consejo Nacional de Educación y Cultura con sede en el Congreso Nacional. No se convocaba un debate sobre temas educacionales, "Pro Patria y Escuela" convocaba a una reacción anticomunista y encontraron oídos receptores en representantes del pensamiento conservador de la época como Pepín Rivero, director del *Diario de la Marina* y profesores universitarios de prestigio como Alfredo M. Aguayo, la Asociación de Maestras Católicas y otras fuerzas anticomunistas que tras su palabra y manipulación escondían los planes de expansión de la enseñanza privada y los objetivos ideológicos y políticos de las minorías gobernantes con apoyo clerical.

Estas fuerzas se sentían afectadas por las disposiciones de la Comisión de Enseñanza Privada, resultado del trabajo del Consejo Nacional de Educación y Cultura. Consideraban preciso frenar el apoyo popular alcanzado por lo estipulado en la constitución de 1940, y para ello había que dirigir los ataques y la confusión de las masas hacia la orientación de la escuela cubana, con el objetivo de favorecer a la escuela privada, e impedir la fiscalización a estas instituciones por parte del estado, no solo en lo pedagógico sino también en lo docente, con lo cual violaban el artículo 51 de la Carta Magna que reza: "toda enseñanza pública o privada está inspirada en el espíritu de cubanidad y de solidaridad humana, tendiendo a formar en la conciencia de los educandos el amor a la patria, a sus instituciones democráticas y a todos los que por una y otra lucharon"<sup>17</sup>.

Como respuesta se convocó el 28 de mayo de 1941, en el periódico *El Mundo*, por iniciativa de Emilio Roig de Leuchsenring, a una asamblea pública que se efectuó en el salón Juárez de la Gran Logia de la Isla de Cuba, motivada por la creciente tendencia de sectores conservadores y clericales de apoderarse del sistema educativo: "Ante el confusionismo imperante creo necesario que los cubanos que sentimos la urgencia de actuar con energía para esclarecer la verdad sobre la entraña de ese movimiento antinacional nos unamos estrechamente, a fin de plantear de manera precisa, clara y terminante, ante la opinión pública, cuáles deben ser los principios de una cruzada **POR LA ESCUELA CUBANA EN CUBA LIBRE**" (Roig de Leuchsenring 1941a).

---

<sup>17</sup> "Por la escuela cubana en Cuba Libre. Trabajos, acuerdos y adhesiones de una campaña cívica y cultural". En *Declaración de Principios*. Págs. 12 y 13. La Habana, 28 de mayo de 1941.

En la convocatoria de Emilio Roig de Leuchsenring se destacan tres ideas esenciales de denuncia que conmueven a la opinión pública, a sindicatos obreros, asociaciones culturales, instituciones privadas, logias masónicas, y maestros y profesores de diferentes niveles de enseñanza, entre otros:

- Se atacaban disposiciones progresistas porque no cedían a los privilegios que se mantenían desde la Colonia hasta aquellos días.
- En nombre de la democracia y de la escuela la reacción organizaba una campaña en defensa de sus intereses de clasistas.
- Mantenía pretensiones injustas para el pueblo al mismo tiempo que juraba defender Cuba y la Escuela.

La campaña *Por la escuela cubana en Cuba libre* contó con la siguiente declaración de principios<sup>18</sup>:

1- Este movimiento está desvinculado por completo de toda militancia, conexión o inspiración, tanto efectiva como ideológica, de carácter político partidista.

Al mismo pueden venir los cubanos de buena voluntad, no importa cuál sea su criterio político, religioso o social, siempre que coincidan en la aspiración fundamental de que la escuela cubana sea un poderoso vehículo de progreso y superación nacional.

2- Sostenemos la urgencia de que se conviertan en realidades tangibles los principios democráticos y liberales que mantuvieron ininterrumpidamente, como ideales, los apóstoles héroes y mártires de nuestras luchas emancipadoras, y constituyen, por ellos, el fundamento y la razón de existencia de nuestra nacionalidad.

3- Propugnamos el rescate por el Estado, y el diligente cumplimiento por éste, del ejercicio de las funciones que la Constitución le concede e impone sobre la enseñanza, como una de las manifestaciones de la cultura, no solo en lo pedagógico, sino fundamentalmente en lo que se refiere a su organización, pues, como dispone el artículo 51 de nuestra vigente Carta fundamental, " toda enseñanza, *pública o privada*, está inspirada en el espíritu de cubanidad y de solidaridad humana, tendiendo a formar en la conciencia de los educandos el amor a la patria, a sus instituciones democráticas y a todos los que por una y otras lucharon".

4- Recabamos para la enseñanza pública – elemental, secundaria y técnica, urbana y rural, para el maestro y para el alumno - la atención preferente del estado y el inmediato abandono de la nefasta política abstencionista, postergadora y de hostilidad, seguida por los gobiernos.

5- Proclamamos que todo niños cubano debe ser educado por profesores cubanos, graduados en instituciones docentes cubanas, con textos de autores cubanos y en colegios cubanos.

6- Juzgamos de vital trascendencia para el permanente afianzamiento de la nacionalidad, que el Estado ejerza, no por simple expediente burocrático, como hasta ahora, sino con miras a la plasmación de ese espíritu de cubanidad del precepto constitucional citado, la reglamentación e inspección de las escuelas privadas, sin que ello envuelva gratuito deseo de dañar intereses ni menoscabar derechos.

---

<sup>18</sup> "Por la escuela cubana en Cuba libre. Trabajos, acuerdos y adhesiones de una campaña cívica y cultural". En *Declaración de principios*. p.12. La Habana, 28 de mayo de 1941.



7- Requerimos el debido reconocimiento y la justa protección para los graduados de las instituciones oficiales de enseñanza, únicos llamados, según sus respectivos títulos, a desempeñar la función docente, lo mismo se trate de la enseñanza pública que de la privada.

8- Respetamos el derecho constitucional de la profesión de todas las religiones y el ejercicio de todos los cultos, pero sin que por los gobernantes se olvide que la tradición cubana patriótica y revolucionaria es laica, y no puede por tanto el estado, nacido al calor de esos principios, mostrar simpatías o parcialidad religiosa, en los asuntos políticos en general, ni en la enseñanza en particular.

En esta declaración de principios se revela -tal y como comprendió Gramsci (2008) - a los fenómenos sociales como sistemas de relaciones de procesos que se imbrican entre sí. En el propio acto de clausura se expresó que aquél era "un movimiento nacional de afirmación cubana, de recordación y defensa de los más altos y fundamentales principios mantenidos, ininterrumpidamente, desde los albores de nuestras luchas libertadoras, con el ejemplo de su desinterés y abnegación, de su constancia y su sacrificio, con la ofrenda de sus vidas, por la legión incontable y gloriosa de apóstoles, propagandistas, héroes y mártires de nuestra epopeya emancipadora, que deben ser todos considerados como los verdaderos y genuinos fundadores y mentores de la nacionalidad, de la república cubana" (Roig de Leuchsenring 1941b).

Se escogió la casa matriz de la masonería por ser consideradas las logias masónicas, un espacio que sirvió de refugio, amparo, calor y ayuda para los reformadores y libertadores de América, donde se fraguaron ideas y propósitos progresistas e independentistas y por considerarse que la masonería estaba ligada estrechamente a todos los movimientos liberales e independentistas de América.

Las dificultades, crisis y contiendas internas acerca de la educación y la enseñanza convocaron a los cubanos de entonces a volver los ojos hacia el pasado patriótico y revolucionario cubano y de los pueblos de América, con el objetivo de buscar el ejemplo, las normas de conducta de "los hombres que realizaron la gesta libertadora nacional y continental" (*Idem*), que como estrellas guiaran el camino a seguir para la consolidación definitiva de la república.

Las fuerzas anticomunistas habían atacado públicamente a la escuela cubana, a las medidas propuestas para la protección y el mejoramiento de las condiciones de trabajador, se criticó la propuesta de sanción contra las discriminaciones raciales, se defendió el mantenimiento en la Carta Magna de la organización social existente "a base de dos castas: explotados y explotadores" (*Idem*).

De manera oportunista aprovecharon la proximidad de las elecciones para coaccionar a los convencionales que aspiraban a ocupar posiciones electivas -oportunidad para la claudicación de ideales de muchos de los que alardeaban de progresistas y revolucionarios-. Gracias a esta traición no pocos salieron electos representantes, senadores, gobernadores alcaldes y concejales. Y luego de varios meses de debate público, la traición a los intereses del pueblo obstaculizó que se reflejara en el texto de la nueva Constitución, las conquistas y mejoras a la escuela cubana propuestas durante los debates antes mencionados.

Por lo tanto, urgía la reunión de hombres, mujeres, blancos, negros, todas las personas libres de prejuicios, discriminaciones y convencionalismos y de esclavitudes de ideas, creencias, razas, y religiones. La campaña *Por la Escuela Cubana en Cuba Libre*, constituyó una convocatoria para intercambiar pensamientos y sentimientos en un contexto político ideológico de "... pugna entre la democracia y el autoritarismo, entre el reaccionarismo y el liberalismo, entre el estancamiento o

retroceso y el avance o progreso, entre el espíritu colonial y el republicano, entre la Colonia y la República....." (*Ídem*). La urgencia del encuentro radicaba en la gravedad de los ataques que hicieran elementos clericales y reaccionarios al empeño de cubanización de la escuela cubana, en el contexto de la Asamblea la Constituyente, donde se trató de desacreditar la campaña ante la opinión pública con el objetivo de que la nueva constitución no incluyera preceptos y disposiciones progresistas favorables al pueblo.

Impregnada de un espíritu de continuidad histórica en la lucha por la emancipación integral del pueblo cubano, se apeló a la comprensión del carácter revolucionario de aquella campaña, en tanto al decir martiano "La Revolución era aquella que se desarrollaría en la república" (*Ídem*)<sup>19</sup>.

La discriminación racial constituía uno de los males de aquella república, que tuvo en los marcos de la escuela cubana una de las expresiones más crueles. Hacia este flagelo dirigió Marinello gran parte de su intervención durante los debates de la Asamblea Constituyente, y expresó el sentir del Partido Unión Revolucionaria respecto al racismo. Este aspecto fue retomado con fuerza durante la campaña y correspondió al Dr. Miguel A. Céspedes, presidente del Club Atenas intervenir durante el acto clausura, sobre el tema del racismo, y el papel de la escuela cubana, en particular del maestro y profesor; argumentando su deber moral y patriótico ineludible de crear en las instituciones educativas un ambiente de igualdad que impidiera que ningún niño joven se sintiera deprimido por actitudes racistas de sus compañeros. Valoró el hogar y la escuela como espacios para educar sentimientos y orienta la vida moral. Y desde esta perspectiva inclusiva de la educación y la sociedad instó a trabajar "por la cubanidad integral, por los más puros ideales de la Revolución y de la democracia y por el triunfo definitivo de la libertad" (*Ídem*).

*Por la escuela cubana en Cuba libre* se declaró heredera y continuadora de la conducta patriótica de los ilustres maestros pioneros de la defensa de la escuela cubana y de la reglamentación y fiscalización de los colegios privados con vistas a su mejoramiento pedagógico y su efectiva cubanidad, entre los que se mencionaron: Enrique José Varona, Manuel Sanguily, Esteban Borrero Echeverría, Ezequiel García Enseñat, Carlos de Velasco, Arturo Montori, Juan R. Xiques, Manuel Márquez Sterling, Manuel Fernández Cabrera, José M Tagle, Ismael Clark, Ramiro Guerra, Francisco González del Valle, Federico Córdova, Julio Villoldo, Salvador Salazar, Fernando Ortiz, Gabriel García Galán, Enrique Gay-Calbó.

Esta campaña se autoproclamó libre de radicalismos, y de militancia o matiz político partidista. Empero, esta campaña tenía un alto sentido patriótico asumiendo la enseña nacional consciente de los esfuerzos, luchas, sacrificios, heroicidades y martirios de varias generaciones de patriotas por la conquista de una patria verdaderamente libre, no solamente de España, sino de modo especial de los vicios, los defectos, los prejuicios, las discriminaciones, las injusticias que encarnó la colonia.

La referida campaña contó con el apoyo de 104 órdenes fraternales vinculadas a la masonería, 2 partidos político (Unión Revolucionaria Comunista y Partido Socialista de Cuba), 49 instituciones educacionales, 37 colegios privados, 85 agrupaciones obreras, 47 asociaciones varias, 85 veteranos de la guerra de independencia. Un aspecto importante lo constituye la participación de personas de todo el territorio nacional.

Se debe destacar la colaboración artística de las estrellas nacientes de la Corte Suprema del Arte de las Emisoras CMQ y COCQ tales como Rosita Fornés, Elsa Valladares, Dúo Romay, Trío Servando Díaz, América Crespo, Miguel A. Ortiz, Carioca, Hermanos Justiniani y Leonel Guitián, quienes interpretaron números musicales.

---

<sup>19</sup> E. Roig De Lechsenring cita a Martí en el referido discurso de culminación de la campaña.

## **2.1. Hacia una dimensión política de la educación: Emilio Roig de Leuchsenring, Elías Entralgo, José Antonio Portuondo, Fernando Ortiz**

Luego de una lectura crítica del discurso del maestro Emilio Roig de Leuchsenring, a la luz del contexto histórico de aquella época, a pesar de que se afirma que la campaña estaba desvinculada por completo de toda militancia, tanto efectiva como ideológica, de carácter político partidista, esta investigación asume que, no obstante lo planteado, yace en el fondo un fuerte ideario político impreso por el referente martiano de dicha campaña, lo que implica la adhesión al ideario político del Apóstol, quien fundara al Partido Revolucionario Cubano como el partido de la Unidad de Todo el Pueblo. Aquella no fue una campaña política desarrollada por un partido de manera independiente, sin embargo contó con la participación de miembros de las más diversas fuerzas políticas progresistas del momento, así como del amplio apoyo popular de la nación por defenderse en esa campaña una de los anhelos más preciados del pueblo: la educación.

Somos cubanos: y como cubanos, aspiramos a que se plasmen ahora en realidades tangibles, en lo que a la enseñanza se refiere, los principios democráticos, liberales y laicos, que son básicos y fundamentales del Estado cubano (...) encarnación del pensamiento, de los sentimientos, de los ideales, y de producto de las necesidades políticas, económicas y sociales, y de los esfuerzos, la sangre y la vida de varias generaciones de cubanos, que idearon fundar para ellos y para sus compatriotas de los tiempos venideros, una patria grande y estable, de libertad y de justicia, de igualdad y de decoro (*Ibidem*, 71-2).

Emergen en estas palabras los anhelos del prestigio intelectual cubano de alcanzar en un futuro cercano la inmensidad de un pueblo culto, gozoso por la igualdad de oportunidades y la dignidad como derechos. Estas palabras llamaron al recuerdo del pasado patriótico y revolucionario con el objetivo de rescatar del ejemplo de los hombres y mujeres protagonistas de la historia, normas de conducta que sirvieran de guía para la consolidación definitiva, humana, justa y cubana de la república. Fue un discurso impregnado por el ideario martiano, y no podía ser de otra manera, las palabras emanaban de los labios de un hombre que se caracterizó hasta su muerte por la coherencia entre su modo de pensar y actuar.

Por su parte, el profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de La Habana, Dr. Elías Entralgo inició su intervención dejando claro que la aparición y desarrollo de la nacionalidad cubana así como la constitución en estado soberano fueron producto de un duro proceso en el que varias generaciones lucharon sostenida y heroicamente y alertó: "Pero el aislado conocimiento, en este caso, sin la asociación de otros factores, puede decaer en indiferencia o degenerar en destrucción" (*Ibidem*: 88). Argumentó la importancia de no solo reconocer los valores de varias generaciones de cubanos, en las luchas independentistas, la herencia histórica amasada con trabajo, dolor, sangre y sacrificio, sino que se trataba de acrecentarlos con atención vigilante y actividad denodada. Es decir, la patria necesitaba cada vez más del rescate de aquellos valores manifestados por generaciones anteriores, no solo en la memoria histórica, sino incorporados en los modos de pensar y actuar de los cubanos de entonces. Lo opuesto implicaría la negación de acontecimientos, de una historia que -al decir de Entralgo- condiciona la personalidad social y política de la nación en el presente y el futuro.

Este fue un discurso que reveló el papel de la educación, de la docencia en la sociedad, considerándola simiente de otras instituciones. Apoyó la campaña y todo lo incorporado en la

Constitución de 1940 en materia de Educación y Enseñanza por considerar que constituían el alma de la cubanidad, que había sido atacada desde varios flancos extranjerizantes y disgregadores a su juicio.

En sus palabras puede leerse una dura crítica a la carencia de estadísticas, a la fuga de capitales, a la desoladora situación de la economía nacional que dejó su expresión en la situación de la escuela, y que de mantenerse continuaría destruyendo el espíritu de la nación cubana.

Concluye con una exhortación que tiene gran vigencia ahora en la Cuba del siglo XXI. "Ciudadanos: de la justicia de esta causa yo no tengo dudas. El amor que la conmueve aquí se proclama. Nos falta todavía un tercer sumando: La perseverancia en la empresa. He aquí la clave del posible y justificado éxito futuro. Y, por ello, mis palabras finales han de ser de exhortación a la constancia en el empeño" (*Ibídem*, 89). Justicia, amor y perseverancia constituyen elementos claves para alcanzar el éxito de esta y cualquier batalla que asuma el pueblo cubano. Y de manera particular, la constancia desde la mirada del profesor E. Entralgo, es determinante para alcanzar cualquier objetivo en aras del bienestar y la soberanía de la nación.

En calidad de profesor de los colegios privados "La Luz" y "Sepúlveda", hizo uso de la palabra el Dr. José Antonio Portuondo. Quien dedicara su breve intervención a la calidad del magisterio cubano, a la importancia de que los maestros no solo fueran poseedores de títulos, sino que además se evaluaran sus competencias y se sometieran a un proceso de revalidación de los estudios recibidos en el exterior. "Sabemos demasiado bien que el título no es siempre garantía de competencia (...)" (*Ibídem*, 119). Pero fue enfático en el papel que le correspondía al estado desde el control de la formación de aquellos que asumirían la responsabilidad de educar a los futuros ciudadanos, y para ello expresó la necesidad de establecer tribunales oficiales a fin de que el estado tenga constancia tanto de la preparación general como de la específica en disciplinas fundamentales para la escuela cubana.

Expresó la relación de lo anterior con otro aspecto esencial del proceso formativo: la formación dentro de principios fundamentales de la nacionalidad cubana, que contribuyeran a fomentar sentimientos "especiales" -a juicio de Portuondo- los cuales solo podían ser infundidos por maestros cubanos. En su intervención, deja explícita e implícitamente la idea de evaluar a los maestros por su competencia a la hora de formar valores como el patriotismo y sentimientos de identidad nacional. Antes de concluir dio votos por una legislación coherente con lo aprobado en la Constitución de 1940, que fungiera como órgano legal protector del profesional cubano dedicado a la enseñanza. Con alto sentido de síntesis su discurso apuntó hacia aspectos sensibles aprobados en la Carta Magna y sirvió para fundamentar una vez más la importancia de tenerlo en cuenta.

Correspondió al Dr. Fernando Ortiz pronunciar las palabras finales del acto, quien insistió en la defensa de la identidad nacional, de los valores patrios en la educación y la importancia del derecho a la soberanía del pueblo cubano a educar a sus hijos e hijas. Ortiz aprovechó la ocasión para reiterar algunos párrafos esenciales de un proyecto de ley presentado por él en 1917 a la Cámara de Representantes y que por su vigencia fue incorporada en la Carta Magna de 1940. Recordó cómo en 1917 aquella iniciativa fue ignorada por fuerzas coloniales como las que veinticuatro años después habían motivado la convocatoria a la campaña *Por la escuela cubana en Cuba libre* y que a pesar del tiempo transcurrido continuaba afirmando las siguientes consideraciones:

- Que la libertad de la enseñanza no impide el ejercicio de fiscalización del estado.

- Que la profesión de la enseñanza, y en especial de la primaria, debía estar tutelada por el estado, al que le correspondería cuidar con celo el desarrollo de sentimientos patrióticos en los niños cubanos.
- Que corresponde al estado exigir a toda persona que se dedique a la profesión de enseñar, un título que acredite previamente su competencia.

Continuó citando el referido proyecto de ley que bajo su autoría presentara en 1917, el cual contaba con 11 artículos dedicados todos al tema de la enseñanza y la educación. Llama la atención de esta investigadora el artículo 5to que expresaba:

En ningún colegio, instituto, academia o establecimiento privado ni público de enseñanza podrá enseñarse la Historia de Cuba y la Instrucción Cívica sino es por profesores que sean cubanos de nacimiento. Tampoco se podrá en los establecimientos privados de enseñanza primaria y secundaria que no sean exclusivos para niños extranjeros, enseñar la historia especial de ninguna nación extranjera, y sí solamente la de Cuba y la Universal (*Ibidem*, 124).

Pasados 24 años Ortiz pudo ver incluidos los preceptos fundamentales de su proyecto de ley en la Constitución de 1940.

Antes de concluir su discurso insiste en la importancia de no contratar a ningún maestro extranjero mientras haya un educador cubano que pueda asumir la plaza con justificada preparación. Critica y ataca otros males de la república relacionados con el tema educacional, y hace énfasis en la cantidad de niños sin escuelas, por falta de recursos económicos debido "al equivocado régimen tributario" caracterizado por el desvío de los recursos para satisfacer necesidades e intereses privados por encima de los intereses del pueblo, todo lo cual está en consonancia con el nivel de corrupción de la época.

Finaliza Ortiz alertando sobre lo engañoso que resultaba entonces el discurso de Monseñor Arteaga al acusar la campaña como ejemplo de totalitarismo. Y hace énfasis en que "el totalitarismo de ahora es máscara nueva del mismo yugo absolutista que los cubanos sufrieron durante cuatro siglos de tiranía colonial" (*Ídem*). Empero, la agudeza del pensamiento del Dr Ortiz le permitió alertar en su discurso de las patrañas ideológicas para dividir, engañar y vencer al pueblo cubano de entonces. Concluyó su alocución convocando al pueblo cubano a no cejar en la lucha por una escuela cubana, libre de influencias extranjerizantes, actitudes disociadoras y orientación ajena a las raíces históricas de la nación donde la impronta martiana constituye el corazón de la patria, "Ahora, Por la escuela cubana en Cuba Libre, y siempre, ante todas las actitudes disociadoras, defendamos en la escuela y fuera de la escuela, la libertadora democracia republicana en la patria independiente de José Martí" (*Ídem*).

### 3. Conclusiones

Cuba, durante los primeros años de intervención norteamericana, así como en las décadas siguientes hasta antes de 1940, se caracterizó por una crítica situación en la esfera educacional, que motivó a lo largo de esos años el surgimiento de diversos movimientos sociales de tipo educacional en defensa de la escuela cubana.

La campaña de 1941 *Por la escuela cubana en Cuba libre* puso de manifiesto la influencia del pensamiento marxista y no marxista pero con un profundo sentido nacionalista y anti-injerencista, lo cual se reveló en los discursos y el accionar de los participantes. Fue ante todo como un movimiento social de tipo educacional, que tomó como referente el pensamiento educativo y revolucionario del siglo XIX y la impronta de los precursores de finales del siglo XVIII.

La participación de intelectuales y personalidades de reconocido prestigio nacional, tales como Emilio Roig de Leuashing, Entralgo, José Antonio Portuondo y Fernando Ortiz, constituyó un importante motor movilizador de instituciones, asociaciones, colegios privados y públicos en apoyo a la campaña y en defensa de la escuela cubana.

Las intervenciones focalizaron dos direcciones fundamentales: por un lado la tarea educacional entendida como parte importante de un proyecto de liberación nacional, y de otro, la estrecha relación entre la tradición creadora del pensamiento revolucionario cubano y los proyectos educativos que le han sido afines

Durante la campaña de 1941 *Por la escuela cubana en Cuba libre* se contó con la participación de un amplio número de maestros, intelectuales, obreros, artistas y personas de diversos estratos sociales unidos por el interés de salvaguardar los principios de una educación cubana para y por los cubanos

### Referencias

Beltrán Marín, Anna Lidia. 2013. "Bosquejo histórico sobre las Reformas Universitarias del siglo XX en Cuba". *Revista Cubana de Filosofía* (23). <http://revista.filosofia.cu/pensamientoc.php?id=630>

Calderón Domínguez, Mayté. 1990. *La política educacional de los Gobiernos Auténticos (1944-1954)*. Trabajo de Diploma, Universidad de La Habana. Cuba.

Conde Rodríguez, Alicia. 2014. Comunidad, escuela y familia en la pedagogía cubana de las primeras décadas de la República. *Cuba Literaria*, 30 de abril, sección Luego Insisto. <http://www.cubaliteraria.cu/articulo.php?idarticulo=17193&idseccion=25>

*Constitución de la República de Cuba*. 1940. La Habana: Editorial Páginas.

Cruz Capote, Orlando. 2014. *El fantasma del comunismo recorre a Cuba. Visiones diferentes sobre el lugar intelectual cultural del marxismo en la década de 1940-1950. Informe de investigación*. La Habana: Instituto de Filosofía.

*Diario de sesiones de la Convención Constituyente*. 1940. La Habana: Editorial Páginas.

- Fernández Bulté, Julio. 2011. "El camino hacia la Constituyente". En *Retrospección Crítica de la Asamblea Constituyente de 1940*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Fumero Constantino, Tomás. 1983. "Algunas manifestaciones de la penetración ideológica del imperialismo norteamericano en la educación cubana durante la Seudorrepública". En *Selección de lecturas de metódica de la enseñanza de la historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Gallo, Gaspar Jorge. 1984. *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gramsci, Antonio. 2008. *Cuadernos de la cárcel y otros textos*. La Habana: Ediciones CUBARTE / Instituto Juan Marinello.
- Grobart, Fabio. 1985. *Trabajos Escogidos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guerra y Sánchez, Ramiro. 1954. *Rehabilitación de la Escuela Pública. Un problema vital en Cuba en 1954*, Tomo 2. La Habana: Biblioteca Cubana de Educación.
- Guerra y Sánchez, Ramiro. 1922. *Asociación Pedagógica Universitaria. Un programa Nacional de Acción Pedagógica*. La Habana: Imprenta La Prueba.
- Leal Spengler, Eusebio. 2014. Intervención en Mesa Redonda Informativa por El 495 aniversario de la fundación de la Villa de San Cristóbal de La Habana, 17 de noviembre. La Habana.
- Marinello Vidaurreta, Juan. 1940. *Unión Revolucionaria Comunista frente a la Constituyente*, Colección Manuscritos (44). La Habana: Editorial Biblioteca Nacional José Martí.
- Massón Sena, Caridad (comp.). 2013. *Comunismo, Socialismo y nacionalismo en Cuba (1920-1958)*. La Habana: Editorial Instituto de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Mella, Julio Antonio. 1975. *Documentos y artículos*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Miranda Francisco, Olivia. 2005. "Julio Antonio Mella: los movimientos sociales y la unidad revolucionaria". *Revista Marx Ahora* (19): 157-74.
- Pérez Cruz, Felipe. 1997. "Julio Antonio Mella y los Fundamentos del Marxismo en Cuba". *Contracorriente* 3(7).
- Pérez Téllez, Enma. 1948. *La política educacional del Dr. Grau San Martín*. La Habana.
- Pichardo Viñals, Hortensia. 1969. *Documentos para la historia de Cuba*, volumen I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Riera, Mario. 1955. *Cuba política (1899-1955)*. La Habana: Impresora Modelo / S.A de Belascoain y Llinás.
- Rojas Blaquier, Angelina. 2007-2011. *Historia del Primer Partido Comunista de Cuba (tres tomos)*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Suárez Díaz, Ana (Coord.). 2011. *Retrospectiva Crítica de la Asamblea Constituyente de 1940*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ubieta Gómez, Enrique. 1993. *Ensayos de identidad*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Varona, Enrique José. 1927. *Con el eslabón*. Manzanillo: Editorial El Arte.
- Vitier, Medardo. 1970. *Las ideas y la filosofía en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

## Documentos

Por la escuela cubana en Cuba libre. 1941. Trabajos, acuerdos y adhesiones de una campaña cívica y cultural, en *Declaración de principios*, 28 de mayo. La Habana.

Roig de Leuchsenring, Emilio. 1941a. *Convocatoria POR LA ESCUELA CUBANA EN CUBA LIBRE*. El Mundo, 28 de mayo. La Habana.

Roig de Leuchsenring, Emilio. 1941b. *Discurso pronunciado durante el mitin celebrado en el teatro Nacional el 22 de junio de 1941, con motivo de la culminación pública de la campaña "POR LA ESCUELA CUBANA EN CUBA LIBRE"*.

## Biodata

**Regina Agramonte Rosell:** Doctora en Ciencias Pedagógicas, Investigadora del Instituto de Filosofía y Profesora de la Universidad de las Artes de Cuba.

## Cite este trabajo

Agramonte Rosell, Regina. 2019. "Influencia del marxismo en el pensamiento y los debates de la campaña por la escuela cubana en 'Cuba Libre' en 1941". En *Educación y política... Estudios en Revista nuestraAmérica*, 65-85, compilado por Ismael Cáceres-Correa. Concepción: Ediciones nuestraAmérica desde Abajo.



# Educación y afrodescendencia en Colombia.

## Trazos de una causa histórica

Educação e afro-descendência na Colômbia. Traços de uma causa histórica

Education and Afro descent in Colombia. Traces of a historical cause

Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz

**Resumen:** Las reivindicaciones educativas afrocolombianas contemporáneas provienen de una larga gesta de líderes, intelectuales, maestros y organizaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NAPR) quienes desde mediados del siglo XX protagonizaron formas de acción política para lograr el acceso a la escuela, inicialmente, y a una educación desde la cultura propia, posteriormente. En este artículo hacemos visibles los acontecimientos que tuvieron lugar a partir de la década de los años setenta del siglo XX, en la emergencia y configuración de la etnoeducación afrocolombiana como derecho y como proyecto político de las comunidades negras. Igualmente, la emergencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como un hecho que articula una larga agencia social y organizativa para combatir el racismo en el sistema escolar.

**Palabras clave:** etnoeducación; afrocolombianos; política.

**Resumo:** Demandas educacionais afro-colombianas contemporâneas vêm de longos feitos de líderes, intelectuais, professores e organizações negras, afro-colombiana, palenqueras e raizales (NAPR) que desde meados do século XX protagonizaram formas de ação política para alcançar o acesso à escola inicialmente, e uma educação de sua própria cultura, depois. Neste artigo, daremos visibilidade aos acontecimentos que tiveram lugar a partir da década dos anos setenta do século XX, no surgimento e configuração da educação étnica afro-colombiana como um direito e como um projeto político das comunidades negras. Da mesma forma, o surgimento dos estudos afro-colombianos como um fato que articula uma longa agência social e organizacional para combater o racismo no sistema escolar.

**Palavras-chave:** etno-educação; afrocolombianos; política.

**Abstract:** Contemporary Afro-Colombian educational demands come from a long epic of leaders, intellectuals, teachers and black, Afro-Colombian, Palenquera, and Raizal organizations, (for their name in Spanish organizaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales, NAPR) which since the mid-twentieth century carried out forms of political action to achieve, initially, access to school and later an education based on their own culture. In this article we make visible the events that occurred departing from the 70s of the twentieth century in the emergence and configuration of the Afro-Colombian ethnic education as a right and as a political project of black communities. Similarly, the emergence of the Chair of Afro-Colombian Studies as a fact that articulates a long social and organizational agency to combat racism in the school system.

**Keywords:** ethnoeducation; Afro-Colombians; political action.



## 1. Introducción

En última década del siglo XX se produce en Colombia una importante reforma constitucional que dio lugar a su reconocimiento jurídico y político como nación diversa y multiétnica. No obstante, en el inicio de estas reformas multiculturales las comunidades negras y/o afrodescendientes no fueron objeto de este reconocimiento de modo directo, por el contrario, hacia ellas operó un mecanismo de "invisibilidad normativa" (Castillo, García y Caicedo 2015), lo que implicó que los y las afrodescendientes quedaron por fuera del marco jurídico establecido, debido a que la concepción de lo multicultural en materia de etnicidad cobijaba sólo a los grupos indígenas (Córdoba 1991; Arocha 1992, 1998, 2009). Tuvieron que pasar dos años más de negociaciones y un arduo proceso de movilización política, para que a las comunidades negras, especialmente del Pacífico colombiano, se les reconociera sus derechos territoriales a través de la ley 70 de 1993, o ley de comunidades negras. Por lo tanto, el sujeto étnico afrocolombiano es un acontecimiento que se enmarca por la agencia y presión de organizaciones y sectores de afrocolombianos, que vio en esta coyuntura un camino posible hacia la conquista de sus derechos (Arocha 1992; Agudelo 2005; Escobar 1998; Wabgou *et. al* 2012). En este contexto de renovación constitucional surge también una política educativa la propuesta de institucionalizar una política educativa para la población negra en Colombia, con la cual se ha intentado avanzar hacia un modelo educativo que tenga en cuenta los legados culturales y territoriales de la "ancestralidad", negados sistemáticamente por el sistema educativo oficial, el cual se ha regido por dispositivos de invisibilidad, racismo y estereotipia hacia las poblaciones y los sujetos negros.

Dentro del conjunto de derechos reconocidos por la ley 70, el ámbito educativo ocupó un lugar fundamental, toda vez que se abogó por un sistema de educación que favoreciera los procesos identitarios de la condición étnico-racial. Este reconocimiento educativo tuvo su correlato en la etnoeducación, que según el artículo 42 del capítulo VI *sobre mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos de la identidad cultural* definió que "El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de Etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades", como un medio para dar trámite al derecho por una educación de calidad, pero con pertinencia cultural.

Sin embargo, al igual que el "reconocimiento tardío" de la etnicidad afrocolombiana, la política etnoeducativa para los y las afrocolombianas, sólo va a materializarse en 1994 con la promulgación del decreto 804, el cual dio viabilidad jurídica a la etnoeducación, incluida la afrocolombiana. Este proceso va a estar precedido por una dinámica de movilización de docentes, líderes y militantes por la educación, quienes conscientes de introducir esta política en sus comunidades, iniciaron la lucha por el derecho a la etnoeducación afrocolombiana desde la década del ochenta del siglo XX. Por ello, es fundamental reconocer en la historicidad de este proyecto que sus orígenes devienen de procesos comunitarios donde la influencia de corrientes como la educación popular, la educación comunitaria y rural, sentaron las bases de un proceso que en la década del noventa comenzó a materializarse de modo parcial.

## 2. La lucha contra la invisibilidad de la “cultura negra” en el sistema educativo

Al finalizar la década de los setenta, cuando en diferentes partes del mundo los movimientos negros se movilizaban en contra del racismo, nuestro país contaba con una generación de escritores, intelectuales y profesionales que debatían distintos asuntos relacionados con las luchas continentales desde la óptica del continente latinoamericano y sus incidencias en sus respectivos Estados nacionales. Fue así como a finales de los setenta del siglo XX aconteció el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en Cali en 1977. El encuentro, que hacía parte de la trayectoria de reuniones de intelectuales negros y africanos iniciada desde comienzo del siglo XX bajo el paradigma del panafricanismo, fue uno de los primeros en realizarse en Latinoamérica, y contó con la participación de destacadas figuras de África, América y Europa. Su apertura estuvo a cargo de Manuel Zapata Olivella, el intelectual afrocolombiano más destacado y reconocido en nuestro país, quien planteará en su discurso inaugural, entre muchos otros asuntos relacionado con la dignificación de los afrolatinoamericanos, que “en nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia del África; la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola” (Zapata 1988, 19). En este mismo evento, el cual consideramos un espacio pionero en nuestro país para la reflexión de la diáspora africana en América Latina, la insistencia en el papel de los sistemas educativos en la reproducción del racismo fue tenaz. En una de las mesas de trabajo sobre creatividad social y política se concluía que:

Dado que la escuela en los países latinoamericanos constituye una agencia reproductora de cultura y de promoción social, el planteamiento de los contenidos de enseñanza y la conducción de experiencias educativas (currículum) responden y corresponden a la ideología de la dominación, históricamente presente en el proceso social de cada país.

Los contenidos curriculares alimentan al educando, niño o joven, proporcionándole conocimientos, habilidades y destrezas. Pero también ratifican prejuicios, moldea actitudes discriminatorias hacia el negro, interioriza una imagen negativa de él.

El proceso frustativo que se da en el niño negro tiene sus orígenes en la sociedad y se manifiesta en el seno de la familia y la escuela. Por eso se hace indispensable una revisión de los textos escolares; una crítica a la literatura de tema afroamericano y un planteamiento crítico sobre las tradiciones y costumbres, pues en su conjunto generan prejuicios raciales tanto de la sociedad hacia el negro, como del negro hacia el mismo negro (Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas 1988, 157).

La interpelación a los sistemas educativos nacionales comenzaba a ser una de las batallas principales de los militantes afroamericanos, toda vez que se veía en los dispositivos escolares los medios más eficaces para la reproducción del racismo y sus nefastas influencias psicológicas. El impacto de las luchas anticoloniales en África, las movilizaciones contra el apartheid en Sudáfrica y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, se sintió en nuestro país y surgieron diversas expresiones organizativas que retomaron muchos de los discursos transnacionales afroamericanos, ese es el caso de los colectivos de estudiantes universitarios “negros” desde los años sesenta en las principales ciudades capitales del país. Por otro lado, la emergente institucionalización de los estudios afroamericanos y afrocolombianos abrieron un espectro de posibilidad para el debate sobre el estudio del negro en Colombia (Wade 1993; Agudelo 2005; Restrepo 2005; Wabgou *et. al* 2012).

Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes conceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fueron el *movimiento de la negritude* de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire), la ideológica por los *derechos civiles* norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el primer congreso de la cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: “poeta de la negritud” (Caicedo 2013).

Las movilizaciones contra la invisibilidad y el racismo se produjeron en un contexto global en el que los cambios sociales acaecidos entre las décadas del cincuenta y el setenta, dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales con reivindicaciones por los derechos civiles y la afirmación cultural, aspectos “novedosos” en el escenario de los debates políticos e intelectuales del país. En este contexto, los grupos militantes de corte racial, con sus luchas por el reconocimiento de las culturas negras al interior de los estados nacionales y la denuncia contra la exclusión económica, incidieron en el ámbito de las luchas por los derechos en Colombia. Todo este movimiento de ideas se convirtió en referencia existencial para escritores, artistas, poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban en sus centros universitarios cursos orientados al conocimiento de su historia. De ello da cuenta el surgimiento de diferentes grupos de estudio, centros de investigación y publicaciones en revistas, entre otras estrategias encaminadas a difundir la cultura negra y sus luchas internacionales por los derechos civiles (Wade 1993; Agudelo 2005).

Mención especial merece el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, del cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, quien más tarde se constituyera en uno de los fundadores del movimiento Cimarrón. En esta medida podemos afirmar que los estudiantes, los intelectuales y profesionales de distintas ramas cumplieron la función de “pregonar” las luchas negras y afroamericanas en nuestro contexto<sup>1</sup>, y de este modo hacer visible la presencia africana en la historia y la cultura colombiana. Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada por dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia<sup>2</sup>.

Siguiendo con esta línea reivindicativa en la cual se cuestionaba el papel de la escuela como institución que había afectado la identidad y al autoreconocimiento de la población negra en Colombia, el Movimiento Nacional Cimarrón, plasmó la necesidad de transformar el modelo educativo a través de un pronunciamiento hecho en 1988 en el que planteaba el derecho a contar con “programas de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas de las comunidades y en las universidades de la Nación” (Movimiento Nacional Cimarrón 1988, 45).

---

<sup>1</sup> A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el Centro para la Investigación de la Cultura Negra (CIDCUN), creado por Smith Córdoba quien dirige también la publicación del periódico Presencia Negra. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios “Franz Fanon”, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiría más trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento “Cimarrón”... (Agudelo 2005, 172).

<sup>2</sup> Según Garcés (2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario *movimiento de la negritud*, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia.

Estos trazos generales esbozados a manera de semblanza histórica, son esenciales para comprender las insistencias de intelectuales y organizaciones negras y/o afrocolombianas en la segunda mitad del siglo XX, respecto de lo que Manuel Zapata Olivella denominó, en 1977, "la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pánsumos educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces" (Zapata 1988, 20).

Los eventos descritos hasta aquí darán lugar con el paso del tiempo, y en el marco de la primera reforma multicultural sucedida en Colombia, a la emergencia de un fenómeno inédito en la historia de nuestra nación, la inclusión de la historia y la cultura afrocolombiana en el marco de las políticas oficiales educativas. Pero también produjo el andamiaje político e ideológico para las luchas de finales del siglo XX, en el cual convergen estas preocupaciones por el fenómeno del racismo, y las trayectorias de comunidades negras que desde el ámbito rural comenzaron una importante transformación de la educación escolar en articulación con procesos culturales y organizativos que derivarían en lo que se conoce como el campo de la etnoeducación afrocolombiana.

### **3. De la educación comunitaria a la etnoeducación afrocolombiana**

Es importante mencionar que lo que conocemos como etnoeducación afrocolombiana es la denominación de un proceso variado y disperso a lo largo y ancho del país, que venía siendo agenciado por distintos colectivos de líderes y docentes de comunidades campesinas negras desde finales de los años ochenta del siglo pasado. En regiones como el norte del Cauca, en el Pacífico nariñense y chocono, y en algunas zonas de la costa Caribe, especialmente en San Basilio de Palenque, existían proyectos educativos que integraban la cultura local de estas comunidades a sus procesos curriculares, como un medio para mantener la vida sociocultural y comunitaria de estas poblaciones. Problemáticas como la migración sistemática de jóvenes hacia las ciudades, la desintegración de las unidades productivas por la embestida de macroproyectos económicos, y por ende, la desestructuración de los grupos familiares, fueron causas fundamentales del debilitamiento cultural de algunas comunidades afrodescendientes.

La incursión de los proyectos de modernización económica de corte capitalista en el norte del Cauca, por ejemplo, constituye un capítulo en la historia de despojo de la tierra que desde finales del siglo XIX, los antiguos esclavizados habían obtenido por distintos medios en el marco del decaimiento de la hacienda colonial, la formación de poblados post-esclavistas o pueblos libres de negros, los cuales sufrieron transformaciones radicales a partir de la segunda mitad del siglo XX con la consolidación del modelo agroindustrial de los ingenios, dando paso al modelo del campesinado propietario en sus fincas tradicionales a asalariados en los ingenios (Mina 1975; Friedemann 1974; Aprile 1993; Zuluaga 1997). Por otro lado, en la costa Pacífica colombiana, los modelos de economía extractiva de recursos naturales constituía otra experiencia de transformación radical de la vida comunitaria, en la medida que la explotación de la madera y la pesca iban afectando no sólo la vida cotidiana, sino que se transformaban en un factor de riesgo sobre la posesión de los territorios baldíos ocupados históricamente por la gente negra de esta región, los cuales avizoraban ya la entrada en vigencia de modelos de desarrollo capitalistas contraproducentes para las comunidades negras, cuya consecuencia más cruel fue la introducción del conflicto armado y la desposesión de los territorios colectivos (Grueso, Rosero y Escobar 2001; Villa 2001).

Frente a estas dinámicas neocapitalistas en territorios de campesinado negro, los procesos organizativos no se hicieron esperar. Para algunas de estas comunidades, la *educación comunitaria* se convirtió en el proyecto más efectivo para enfrentar los modelos desarrollistas. Como se puede ver, la década de los ochenta tuvo como signo particular el desarrollo de proyectos orientados a potenciar los procesos organizativos comunitarios. Esta intencionalidad política encontró en la educación el medio más eficaz para articular la escuela con la comunidad, en la medida que las dinámicas formadoras adquirieron un sentido colectivista, cuyo objetivo central era contrarrestar diversos fenómenos que colocaban en riesgo sus culturas, territorios e identidades y los efectos de las migraciones masivas hacia las ciudades. Frente a este complejo panorama social, las organizaciones negras barriales y campesinas iniciaron una nueva travesía por la defensa de su cultura y sus tierras. García hace referencia al carácter comunitarista de las primeras experiencias educativas de poblaciones negras

Muchas de las experiencias... habían empezado en la década de los 80`s en una clara intención de apostarle a la construcción de propuestas de educación alternativas y contextualizadas en las realidades locales, solo que hasta ese momento no eran llamadas etnoeducativas. Como ejemplo podemos nombrar el proceso de San Basilio de Palenque, Veredas Unidas (Norte del Cauca), Luís Carlos Valencia (Villa Paz-Valle), La playa (Francisco Pizarro- Nariño) (García Anaya 2004, 49-50).

En ese sentido, la educación entendida como proceso de formación política, cultural y comunitaria se convirtió en un mecanismo de pervivencia de las familias amenazadas por el auge desarrollista de los años ochenta.

Estos procesos educativos se plantearon otorgar un estatus central como política de conocimiento a su historia, su cultura y su territorio, para contrarrestar los efectos causados por la expansión cañera, la pérdida de la tierra y la proletarización de la gente negra. Con el paso del tiempo estas experiencias adquirieron visibilidad en lo que se denominó "educación comunitaria del norte del Cauca". Será a final del siglo, cuando estas experiencias encuentren en la *etnoeducación* un nuevo modo para nombrarse (Castillo, García y Caicedo 2015, 22).

De ahí que las experiencias educativas pioneras centraron sus apuestas en el fortalecimiento comunitario, y marcaron en su diversidad contextual y cultural el sentido político en lo educativo, toda vez que la producción de currículos y las orientaciones pedagógicas estaban determinadas por las directrices que iban marcando las comunidades. Sentido que hoy podríamos reconocer como uno de los rasgos más importantes de los antecedentes de los procesos educativos comunitarios afrocolombianos. De otra parte, es necesario resaltar que estos procesos no tuvieron el reconocimiento por parte del Estado, como lo recuerda la fundadora de la Asociación Casita de Niños en el norte del Cauca:

Desde el año 1979, la Asociación Casita de Niños realizó en comunidades negras del norte del Cauca y sur del Valle un trabajo de educación formal y no formal que se adelantaba con niños y niñas menores de siete años; dichas actividades se realizaban con una jornada horaria de 7 de la mañana a la 4 de la tarde. Desde el inicio se involucró a padres de familia y a la comunidad en general, pues se consideró que, como proyecto comunitario de Etnoeducación afrocolombiana, debía tender a la unión y a la consolidación de todos los esfuerzos para el bienestar de las comunidades. Para ello se priorizaron cinco componentes

específicos: respeto a la diversidad étnica y cultural, protección del medio ambiente, historia de las comunidades, promoción de valores etnoculturales y fortalecimiento de la identidad. En la actualidad, la Casita de Niños se reconoce como un proceso pedagógico que busca que los niños y niñas en edad preescolar se apropien y se reconozcan como personas afrocolombianas. Esta finalidad se hace posible mediante un proceso de valoración de sí mismos que supere las ideas negativas y estereotipadas que se han producido en relación con la gente negra; se pretende que ellos y ellas descubran y valoren las fortalezas, los rasgos positivos y bellos que, como grupo étnico tenemos, y que se han tratado de esconder.

Cada una de las personas que hemos trabajado en este proceso tratamos de que se mejore la autoestima, que las personas como tal se acepten, se valoren, se respeten, se reconozcan, se quieran y que descubran en ellas sus potencialidades y capacidades. En consecuencia, el proceso Casita de Niños busca que, al interior de cada persona, se desarrollen esas capacidades y valores afrocolombianos para que pueda comprometerse consigo mismo y con el entorno inmediato (Larrahondo 2011, 124).

Las experiencias pioneras tuvieron como intencionalidad darle un contenido político comunitario al ejercicio educativo, conducente a crear conciencia para resistir los embates del capital económico, la modernización capitalista, las prácticas de discriminación racial y la preservación de sus mundos culturales. Estos procesos fundacionales marcaron las trayectorias educativas afrocolombianas en el contexto de la participación comunitaria y la búsqueda del empoderamiento como parte de los antecedentes que después van a encontrarse en los fundamentos de la etnoeducación afrocolombiana. Será hasta la década del noventa, en el marco de la conquista jurídica que dio como resultado la promulgación de la ley 70 de 1993 y el decreto 804 de 1994, cuando estas experiencias encontrarán una articulación al campo normativo bajo el remoquete de etnoeducación. Sin embargo, hay que recordar que las batallas por una educación con pertinencia cultural habían iniciado a finales de los años ochenta en diferentes "regiones de poblaciones negras".

#### **4. Hacia la institucionalización de la etnoeducación afrocolombiana**

El proceso de institucionalización de la etnoeducación surge a mediados de la década del ochenta del siglo XX, cuando las experiencias educativas comunitarias empiezan a adquirir el nombre de etnoeducación, con la aparición del programa de etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional, el cual contó con representantes de la comunidad palanquera inicialmente, debido a que el programa tenía para ese entonces un enfoque indigenista. Posteriormente, con la promulgación de la Constitución de 1991, la etnoeducación afrocolombiana comenzó su proceso de reconocimiento a nivel nacional, producto de las dinámicas organizativas regionales de líderes y docentes que se venían gestando en años anteriores.

Poco tiempo después de promulgada la Ley 70 de 1993, y mientras las organizaciones focalizaban sus esfuerzos en las dinámicas relacionadas con los territorios colectivos, en las regiones y ciudades, grupos de docentes y líderes continuaban un proceso organizativo paralelo por la educación con pertinencia. Parte del conjunto de reivindicaciones del Movimiento Social Afrocolombiano, ya incluía la etnoeducación como un proyecto político, aspecto que se vería reflejado en el capítulo

VI de la ley 70, cuando por primera vez se nombra la Etnoeducación en un texto jurídico, antes de materializarse en política de Estado, y cuyo artículo 42 determinaría que "El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades." Posteriormente, la Ley 115 de 1994 sostendría la definición de la etnoeducación como un proceso anclado en la cultura propia<sup>3</sup>.

Así como la defensa del territorio colectivo sirvió de sustento integrador de las organizaciones negras, la consolidación de un proyecto educativo pertinente desde el punto de vista contextual, cultural y político fue otro de los puntos incluidos en la agenda política que cohesionó las distintas expresiones organizativas regionales. Además del sentido de la etnoeducación planteado para las comunidades indígenas, la etnoeducación afrocolombiana se abría hacia dos caminos. Por un lado, la introducción de un discurso en el que la educación implicaba el principio de autonomía en los procesos pedagógicos y curriculares en los territorios colectivos (etnoeducación) y por otro lado, un modelo pedagógico y curricular de inclusión educativa desde la perspectiva de conocimiento de la afrocolombianidad en el sistema escolar del país (Cátedra de Estudios Afrocolombianos), con el fin de incidir en la conciencia de los sujetos afrocolombianos, como de la población no afrocolombiana.

De modo singular, a comienzos de los noventa podemos considerar la emergencia de un movimiento pedagógico afrocolombiano con alcances nacionales que reivindicaba la relación entre educación y etnicidad, focalizando los procesos culturales, territoriales e identitarios como parte sustantiva del quehacer educativo, contrario al modelo de homogenización cultural promovido por el sistema educativo nacional. Este proceso se llevó a cabo por grupos de maestros de las diferentes zonas de comunidades negras y de colectivos urbanos. A través de una serie de eventos que incluía seminarios, talleres, conversatorios y otras estrategias de encuentro, diálogo y concertación entre los líderes afrocolombianos y afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la etnoeducación afrocolombiana iniciaba su camino de institucionalización. De acuerdo con García Rincón (2005)<sup>4</sup>, el inicio de los noventa dio paso a la conformación de un movimiento pedagógico afrocolombiano regional por iniciativa propia de líderes cuando el proceso de promulgación de la ley 70 estaba en pleno apogeo por ser reconocida como ley nacional. Este planteamiento pone en evidencia que, dentro de la agenda de las organizaciones negras, la necesidad de un modelo educativo acorde a las realidades de las poblaciones se venía proponiendo desde las regiones. En ese sentido, tanto en el Pacífico colombiano como en el Cauca y en San Basilio de Palenque, hombres y mujeres afrocolombianos se organizaron desde sus territorios con el fin de agenciar las demandas por la etnoeducación con el MEN, de tal modo que este

---

<sup>3</sup> "La Etnoeducación es aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones" (Ley 115 de 1994).

<sup>4</sup> Se podría decir, que a partir de 1991 se amplía la base del Movimiento Social en la medida que las reflexiones dejan de ser privilegio de los círculos académicos y se trasladan a las poblaciones más alejadas de los centros urbanos (ríos, veredas, etc.); así mismo; dejan de ser foros universitarios para constituirse en espacios de reflexión en los barrios populares. Se trata de los debates que dieron origen al Artículo Transitorio 55 de la Constitución política y dos años más tarde a la Ley 70. A partir de allí, la Territorialidad y la Etnoeducación fueron los dos grandes temas que ocuparon la atención de las comunidades afrocolombianas de base (García Anaya 2004, 48-49). El primer congreso pedagógico de comunidades negras organizado por iniciativa de los maestros, se realizó en Tumaco en diciembre de 1992. Este evento, que contó con la participación de experiencias educativas de la mayoría de las poblaciones afrocolombianas, sirvió para ahondar en las discusiones sobre el concepto de etnoeducación pensado desde la perspectiva de la cultura negra. El congreso fue además continuación de los debates, sobre el quehacer etnoeducativo iniciado con la movilización de las comunidades negras en torno a la reglamentación del Artículo Transitorio 55 de la Constitución (García Anaya 2004, 49-50).



proyecto, si bien es cierto, surgido del proceso político amplio del Movimiento Social Afrocolombiano de los años noventa, empezaba a tener su propia trayectoria política fundamentado en la educación como campo de acción político en un universo clave en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural. De este modo, los eventos estuvieron orientados a discutir el tema de la educación y su papel respecto a las comunidades negras, tomando así la etnoeducación una dinámica “propia” encabezada por colectivos de maestros de las diferentes regiones, pero ahora con la participación del MEN, con lo cual se daba inicio al proceso de institucionalización de la etnoeducación afrocolombiana a nivel nacional. Es decir, el movimiento pedagógico afrocolombiano entraba a ser un sujeto concreto de la movilización social afrocolombiana teniendo la educación como su campo de lucha<sup>5</sup>.

Como parte de los logros obtenidos por los colectivos de docentes y líderes hombres y mujeres en su lucha por la etnoeducación, se creó la Comisión Pedagógica Afrocolombiana, la cual sería el interlocutor que representaba a las regiones afrocolombianas frente al MEN.

Con el Decreto 2249 del 22 de diciembre de 1995 fue creada la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras (CPCN), para asesorar al Ministerio de Educación Nacional en lo referido a programas, planes y proyectos educativos para estas poblaciones. En la década de los años noventa se suscitaron episodios importantes en el proceso, fue así como el MEN inició su proceso de reconocimiento de las experiencias de educación propia de las comunidades afro y de sus proyectos etnoeducativos. Es a partir de ese momento que se institucionaliza este término (Castillo, García y Caicedo 2015, 26).

De este modo, la creación de la CPCN, se constituyó en uno de los logros más significativos del proceso político organizativo afrocolombiano por la educación, llevando a la concreción parte del articulado consagrado en la ley 70 de 1993. Esta conquista dio como resultado la promulgación en 1998 del decreto 1122 para la implementación obligatoria de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas públicas y privadas del país. Un decreto que creaba condiciones de posibilidad para la visibilización de la historia y la cultura afrocolombiana en el sistema educativo nacional, cuyo propósito buscaba que docentes y maestros de Colombia conocieran y valoraran los aportes de estas poblaciones al desarrollo integral del país, como un medio para combatir el racismo, la estereotipia y la invisibilidad presentes en el aparato educativo. Para ello, se construyeron los primeros lineamientos curriculares de la CEA con la participación de destacados intelectuales afrocolombianos e investigadores del tema, buscando con ello, tener un marco de referencia de cómo implementarla.

Finalmente, se podría decir que el último logro jurídico de este proceso de movilización en torno a la educación fue el concurso docente para etnoeducadores, con lo cual se cerró una historia de lucha y conquista en el campo de las políticas públicas etnoeducativas, dando fin a una trayectoria organizativa en pro de la educación y su articulación con la afrocolombianidad.

De este modo, el proyecto etnoeducativo en cuanto política pública, tomaría la doble ruta propuesta en los inicios de los años noventa. Por un lado, la etnoeducación como un proyecto de autonomía educativa en los territorios colectivos de comunidades negras, y por otro, un proyecto escolarizado con perspectiva intercultural, más desarrollado, aunque no exclusivamente, en los

---

<sup>5</sup> Los eventos realizados con convocatoria del MEN, fueron en su orden Primer Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas en Cartagena, 1993. Segundo Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas Guapi, Cauca, 1994. Tercer Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas Chinauta, Cundinamarca, 1997 (Castillo, García y Caicedo 2015).

contextos urbanos donde la población negra se constituye en minoría (Garcés 2008; Castillo y Caicedo 2008).

De otra parte, aunque los lineamientos curriculares producidos en 1998 se presentaron como una propuesta flexible y localizada en el área de las ciencias sociales, puede decirse que los avances de la CEA en el sistema escolar nacional han sido marginales, pues prevalecen las políticas de la calidad por la vía de los estándares de conocimiento, ámbito en el cual la enseñanza de la historia y la cultura afrodescendientes no ocupa ningún lugar de importancia. De otra parte y como lo sustenta el primer estudio realizado en Colombia sobre el racismo escolar (Mena 2009) no se han creado condiciones institucionales para darle vía a la implementación de la CEA en los procesos curriculares. A pesar del ser pioneros en América Latina en la propuesta de llevar los estudios afrocolombianos al sistema curricular, lo que ha sucedido en la práctica es que las intenciones de lograr combatir el racismo desde el aula quedaron en el papel y supeditadas a los afanes de políticas educativas neoliberales de este siglo, según las cuales se jerarquizan ciertas áreas del conocimiento sobre otras, produciendo en consecuencia la marginalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. De otro lado, señalar que la CEA debe entenderse también como un modelo de socialización política escolar para un país que debe resolver el derecho a una *educación sin racismo*. En este punto es obligado reconocer que Colombia es pionero en esta materia para el conjunto del continente y ello se debe al aporte ideológico que desde los años setenta los intelectuales negros y/o afrocolombianos, nos hicieron al campo de la educación pública. Tal vez no sea excesivo añadir también, que al menos, en materia de política curricular, la CEA contiene una dimensión de lo intercultural potente y crítica a la vez. No obstante, en ambos casos hay que decir que tanto la implementación de la CEA como el de la etnoeducación afrocolombiana son asignaturas pendientes en un sector muy amplio del sistema escolar.

## **5. Afrocolombianidad y crisis humanitaria del siglo XXI**

Tanto la etnoeducación afrocolombiana, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos surgieron en un contexto de movilización política muy importante y en un contexto nacional que ha cambiado radicalmente a causa de la agudización del conflicto armado, sobre todo en regiones con alta presencia de comunidades negras. En ese sentido, el desplazamiento forzado ha sido una de las causas primordiales en el debilitamiento del movimiento social afrocolombiano y sus expresiones locales, debido a que muchos líderes, docentes y militantes se han visto abocados a abandonar sus territorios producto de amenazas a sus vidas. La presencia del conflicto armado, sumado a las divisiones del proceso organizativo afrocolombiano, la cooptación de líderes y algunos enfrentamientos internos, han conspirado, no solo en contra del proyecto colectivo amplio, sino también en las posibilidades reales de la etnoeducación, que cada vez se concentra en las ciudades y se aleja más de los territorios para los cuales surgió inicialmente. Este nuevo panorama ha conllevado a que la etnoeducación deba replantearse sus apuestas pedagógicas y políticas. Con una población afrocolombiana que cada vez se ve obligada a desplazarse a las ciudades, las posibilidades de los proyectos educativos comunitarios se han debilitado significativamente. Esto no quiere decir que la etnoeducación haya sido un proyecto que se llevó a cabo completamente antes de la introducción sistemática del conflicto armado en las zonas de comunidades negras, lo que se quiere indicar es que, en esta nueva coyuntura, la etnoeducación se ha visto limitada y las poblaciones afros recurren a la escuela bajo los parámetros oficiales, aun con niveles de deserción escolar altos debido a los estragos de la guerra.

De otra parte la imposibilidad de lograr de parte de las autoridades educativas del nivel nacional un compromiso serio con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos tiene entre muchas consecuencias una que especialmente ha llamado la atención de activistas y organizaciones afrocolombianas, pues como lo señalan las cifras oficiales son las ciudades en interior del país, en las zonas de la región andina los mayores lugares de reasentamiento de las familias que salen debido a la guerra. Provenientes de ambientes y culturas del litoral pacífico y la costa pacífica en su mayoría, sus niños y niñas deben sufrir una tremenda experiencia de racismo y discriminación, que ya ha dado lugar a resonadas denuncias en ciudades como Bogotá, donde se reconoce que el sistema escolar no ha sido preparado para acoger debidamente a las víctimas de desplazamiento forzado.

Como lo pudimos constatar en una investigación realizada en el año 2012<sup>6</sup>, el racismo escolar constituye una práctica recurrente en la ciudad de Bogotá. Por racismo escolar estamos entendiendo el conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee -textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y rechazo hacia los niños y niñas afrodescendientes.

Ante estas difíciles circunstancias los procesos históricos rememorados en estas páginas se han transformado por las condiciones estructurales que definen el devenir actual de las comunidades negras del litoral Pacífico, los y las afrodescendientes en las ciudades colombianas, las poblaciones palenqueras en el Caribe y los pueblos raizales de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, todas poblaciones que han sufrido los impactos directos de un conflicto que empobreció y despojó a muchas familias de sus territorios ancestrales, y cambio dramáticamente la geografía de la afrocolombianidad. Uno de los aspectos más relevantes en este último período ha sido la emergencia de procesos etnoeducativos en contextos urbanos donde se recrean los principios de un modelo pensado inicialmente para el ámbito rural.

## Referencias

Agudelo, Carlos Efrén. 2005. "El movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político." En *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, 171-193. Medellín: La Carreta Editores.

Aprille-Gnisset, Jacques. 1993. *Poblamiento, hábitats y pueblos del Pacífico*. Cali: Universidad del Valle.

Arocha, Jaime. 1992. "Los negros y la nueva Constitución colombiana de 1991". *América Negra* (3): 39-54.

Arocha, Jaime. 1998. "La inclusión de los Afrocolombianos. ¿Meta inalcanzable?". En *Los Afrocolombianos*, vol. 6 de Geografía humana de Colombia, editado por Adriana Maya, 333-395. Santafé de Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica.

Arocha, Jaime. 2009. "Invisibilidad y espejos para las ciudadanías afrocolombianas en debate". *Revista a contra corriente* (6): 191-21.

---

<sup>6</sup> Hacemos referencia al estudio "¿Cómo nos ven, ¿cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá"

Caicedo Ortiz, José Antonio. 2013. *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán: SentiPensar Editores.

Castillo Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José Antonio. 2008. *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Castillo Guzmán, Elizabeth, Jorge García Rincón y José Antonio Caicedo Ortiz. 2015. "La etnoeducación afrocolombiana. Aportes para una memoria del camino recorrido". En *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano. Memorias del Congreso Pedagógico Afrocolombiano, Tumaco 2014*, compilado por Elizabeth Castillo Guzmán, 15-29. Popayán: Save The Children/Consejo Noruego para Refugiados/Editorial Samara.

Córdoba Smith, Amir. 1991. "Exclusión y pluralismo racial en Colombia". En *Colombia multiétnica y pluricultural: Memorias, Seminario Taller Reforma Descentralista y Minorías Étnicas en Colombia*, editado por María del Carmen Casas, 371-382. Bogotá: ESAP.

Escobar, Arturo. 1998. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.

Friedemann, Nina S. de. 1974. *Minería, descendencia y orfebrería artesanal del Litoral Pacífico (Colombia)*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional.

García Anaya, Napoleón. 2005. "La etnoeducación afrocolombiana nace en el Chocó". En *Memorias del Primer Foro Etnoeducativo*, 10 al 12 de octubre, Riosucio, Colombia.

García Rincón, Jorge. 2004. "Retos y perspectivas de la etnoeducación afrocolombiana". En *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias*, 66-71. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Garcés Aragón, Daniel. 2008. *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Valformas.

Grueso, Libia, Carlos Rosero y Arturo Escobar. 2001. "El proceso de organización de comunidades negras en el Pacífico sur de Colombia". En *Política Cultural/Cultura Política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, editado por Arturo Escobar, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino, 235-260. Bogotá: Icanh-Taurus.

Larrahondo, Sor Inés. 2011. Asociación Casita de Niños para la investigación y promoción de la educación Infantil del Norte del Cauca y sur del Valle del Cauca –ASOCAS–. *Revista Pedagogías y Saberes* (34):123-126.

Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas. 1988. *Mesa III. Creatividad Social y Política. Aportes del negro en el área del pensamiento, la ideología y la religión*, 155-157. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/UNESCO.

Mena, María Isabel. 2009. La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano. Ponencia presentada en el "Seminario Internacional Sobre textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales", noviembre de 2008, Santiago de Chile.

Mina, Mateo. 1975. *Esclavitud y libertad en el Valle del río Cauca*. Bogotá Editorial La Rosca.

Ministerio de Educación Nacional. 1998. *Decreto 1122, Reglamentario de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. 2001. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares*, Bogotá, Enlace Editores.

Movimiento Nacional CIMARRÓN. 1988. "Comunidad Negra Colombiana". *Revista Debate. Al servicio de la Convergencia* (16): 45-6.

Restrepo, Eduardo. 2005. *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Villa, William. 2001. "La sociedad negra del Chocó: identidad y movimientos sociales". En *Acción colectiva, Estado y Etnicidad en el Pacífico colombiano*, editado por Mauricio Pardo, 207-228. Bogotá: Colciencias e ICANH.

Wabgou, Maguemati et. al. 2012. *Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero. El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Wade, Peter. 1993. "El movimiento negro en Colombia". *Revista América Negra* 5: 118-132. Zapata Olivella, Manuel. 1988. "El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura". En *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*, 19-21. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/UNESCO.

Zuluaga, Francisco. 1997. "Las Haciendas Coloniales del Norte del Cauca". En *Puerto Tejada. 100 años*, editado por Francisco Zuluaga. Cali: Univalle.

## Biodata

**Elizabeth Castillo Guzmán:** Profesora Titular y Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas, y Docente del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. elcastil@gmail.com.

**José Caicedo Ortiz:** Profesor del Programa de Etnoeducación e investigador del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca. joseantoniocaic@gmail.com.

## Cite este trabajo

Castillo Guzmán, Elizabeth y José Caicedo Ortiz. 2019. "Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica". En *Educación y política... Estudios en Revista nuestraAmérica*, 86-98, compilado por Ismael Cáceres-Correa. Concepción: Ediciones nuestraAmérica desde Abajo.

# Efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México. Educación intercultural en tensión

Os efeitos da diferença étnica no programa de educação superior no México: educação intercultural em tensão  
Effects of Ethnic Difference in Higher Education Academic Programs in Mexico: Intercultural Education in Tension

Yasmani Santana Colin

**Resumen:** El presente artículo se enmarca en la discusión sobre los espacios de educación superior que están demandando los jóvenes indígenas en el país. Planteo que pese a la creación de modelos educativos interculturales y "autónomos", miembros de comunidades indígenas buscan oportunidades de acceso a las universidades convencionales, en distintas áreas del conocimiento. Mi intención es visibilizar los efectos de la educación diferenciada -para indígenas y no indígenas- a partir de la emergencia, particularmente, de las Universidades Interculturales orientadas específicamente a la población indígena, lo que genera constante tensión por la definición y praxis de la interculturalidad.

**Palabras clave:** diferencia étnica; educación; intercultural.

**Resumo:** O presente artigo parte da discussão sobre a exigência de espaços de educação superior para os jovens indígenas no país. Eu argumento que, apesar da criação de modelos educativos interculturais e "autônomos", membros de comunidades indígenas buscam oportunidades de acesso às universidades convencionais, em distintas áreas do conhecimento. Minha intenção é tornar visíveis os efeitos de uma educação diferenciada -indígenas e não indígenas- a partir da emergência, particularmente, das universidades interculturais orientadas especificamente a população indígena, o que gera constante tensão para a definição e praxis da interculturalidade.

**Palavras-chave:** diferença étnica; educação; intercultural.

**Abstract:** This paper is framed in the discussion about the spaces of higher education that indigenous youth are demanding in Mexico. I argue that despite the creation of intercultural and "autonomous" education models, members of indigenous communities still look for opportunities to access conventional universities in different knowledge areas. My intention is to make visible the effects of a differentiated education -indigenous and non-indigenous- from the moment Intercultural Universities emerge targeting specifically indigenous population, since it seems that differentiated education generates constant tension due to the definition and praxis of interculturality.

**Keywords:** ethnic difference; education; intercultural.



## 1. Breve panorama general de acceso a la educación superior para los pueblos indígenas en México

El acceso a la educación superior es una realidad muy lejana para la mayoría de las y los jóvenes en nuestro país; de acuerdo con las cifras oficiales, sólo tres de cada diez personas entre los 18 y los 24 años de edad se encuentran matriculados en alguna institución de educación superior, lo cual es una de las más claras muestras de la exclusión y la insuficiencia de oportunidades. Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, en México había un total de un millón 948 mil 965 mujeres y hombres entre los 18 y los 24 años de edad; de ellos, un millón 401 mil 20 no tenían la oportunidad de asistir a ninguna institución de educación superior (Fuentes 2013).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), de los países que componen el organismo, México es merecedor de uno de los porcentajes más bajos de jóvenes que ingresa a la universidad. Si bien poco más de 2.93 millones de personas mayores a los 20 años se encuentran inscritos dentro de una institución de educación superior pública o privada, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ésta cifra representa únicamente al 24% de los jóvenes mayores de edad en todo México (Ruíz 2016).

Considerando lo anterior podemos decir que el acceso a la educación superior en México es un privilegio. La demanda por educación superior de jóvenes de distintos sectores sociales es abrumadora con respecto a los pocos espacios que ofrece el Estado mexicano.

Las oportunidades de educación superior para los miembros de comunidades indígenas son aún más complicadas. Las condiciones económicas, políticas, geográficas, culturales, lingüísticas, entre otras, han truncado, de alguna manera, el acceso y culminación de la educación superior para este sector social. Ciertamente, la población indígena que llega a la universidad es aún más escasa, se habla del 1 al 3 % de jóvenes indígenas que logran llegar a estos niveles de escolaridad (Schmelkes, s/f).

Aunque, aquí nos avocamos al nivel superior es importante decir que en todos los niveles educativos han existido carencias de todo tipo en los contextos indígenas, lo cual se verá reflejado posteriormente al querer acceder y culminar una carrera universitaria. Para Czarny (2006, 144) son distintos los aspectos que se identifican como dificultades que atravesaron la conformación de la educación escolar indígena, desde la formación de los maestros, las condiciones materiales y organizativas en que operaron las escuelas, así el abordaje pedagógico de lo cultural y lo lingüístico. Pese a estas condiciones, desde los años 60s y 70s se fue configurando un sector indígena con cierto grado educativo. No obstante, algunos investigadores ubican el acceso a la educación en distintos niveles, y de manera muy incipiente a la universidad, a partir de la consolidación de los Estados nacionales en América Latina en las primeras décadas del siglo XX:

Durante este período, América Latina vivió cambios de envergadura a partir de la crisis que experimentó el modelo oligárquico de desarrollo, cuya señal más temprana y dramática fue la Revolución Mexicana de 1910. Esta irrupción de lo popular y el acceso de los sectores medios al gobierno, traería consigo la modificación de los límites imaginarios de la nación, incorporando lo popular como un eje de legitimación de los discursos políticos. Se inaugura así el largo y azaroso período del Estado de Bienestar, que hizo posible el acceso de los sectores más desposeídos a la educación, a la salud y a la vivienda, a través de políticas públicas diseñadas desde las esferas estatales y que tuvieron como telón de fondo proyectos económicos de desarrollo industrial (Zapata 2005, 71).

Ibarra (1999, 79) apunta que los raros casos de universitarios y profesionales indígenas en los años setenta, actualmente ya no son una excepción. Médicos, abogados, arquitectos, antropólogos e ingenieros indígenas formados en universidades nacionales o extranjeras tienen ya cierta visibilidad. Lo cierto es que en los últimos años, la presencia de estudiantes indígenas en programas universitarios en México es cada vez más frecuente. Muchos de éstos han logrado concluir una carrera universitaria y han continuado sus estudios de posgrado en diversas instituciones nacionales e internacionales.

Las políticas educativas, de una manera muy incipiente, comienzan a reconocer que existe un tipo de estudiante "no convencional" dentro del paradigma institucional, un tipo de intelectual que no se identifica en la tradición occidental. Como dijera Robert Dover (2004, 22), es una otredad étnica, de género y de clase, con una contribución científica sustantiva para la sociedad mayoritaria y para sus propias comunidades.

En México, se cuenta con la experiencia de las Universidades Interculturales creadas en 2003 cuyo propósito era ampliar los accesos de la población indígena a la educación superior. Las universidades interculturales son instituciones que se ubican en regiones con población mayormente indígena. Como su nombre lo indica, "aparentemente" no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar donde están ubicadas (Cf. Schmelkes 2008).

La demanda por las Universidades Interculturales en general surgió de los gobiernos estatales, apoyada en algunos casos -no en todos- por organizaciones indígenas locales (Schmelkes, 2016). El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos (CGEIB 2009). Es por ello que a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el 2001, se busca una educación "incluyente" y de "calidad" con "pertinencia cultural y lingüística", de acuerdo con la composición pluricultural del país<sup>1</sup>.

La misión de estas Universidades Interculturales es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos, situación que hoy en día es tema de debate: se cuestiona por qué a los profesionistas indígenas se les confiere el trabajo con sus comunidades, mientras que a los jóvenes profesionistas no indígenas se les exenta de estos trabajos, o no se espera de ellos, aparentemente, nada en sus respectivos contextos. Así, en el país se han creado universidades interculturales en Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit.

Por otro lado, han surgido instituciones de educación superior con tintes más "autónomos"<sup>2</sup>, las cuales buscan una propuesta pedagógica que no esté desvinculada del proyecto político-cultural de las comunidades. Así, han emergido algunas universidades con enfoques "interculturales, de

---

<sup>1</sup> <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>

<sup>2</sup> Las comillas se colocan para decir que los proyectos educativos de nivel superior que surgen de las dinámicas comunitarias, construidas con la participación de agentes comunitarios, muchos de ellos con altos grados de formación académica, no son del todo autónomos, en el sentido de que dependen de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs,) Fundaciones, de la certificación de alguna universidad convencional y de la participación de intelectuales no indígenas. No queremos decir que la influencia y participación de estos agentes esté mal, pues siempre se necesita de toda esta ayuda, sin embargo, la participación de éstos nos hace repensar si estos proyectos son del todo autónomos o se ven influenciados por modelos externos (Por ejemplo la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en la que los trimestres están organizados de forma muy similar a la organización que tiene la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), de manera modular. Finalmente consideramos que no existe una autonomía como tal en estos proyectos, pues siempre se depende de factores externos a las dinámicas de las comunidades, situación que no es exclusiva de los proyectos indígenas sino de todo proyecto educativo en general.



“educación propia”, de “etno-educación”, entre otras formas de nombrarse. Por ejemplo, en este grupo se encuentra la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), que es el resultado de la movilización de los pueblos indígenas y afroamericanos del Estado de Guerrero durante la década de los 90s, y de la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio. Después de un proceso de cerca de diez años de reflexión, consulta en más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero, el 12 de octubre de 2007 la UNISUR abrió sus puertas (Flores y Méndez 2012).

Otras experiencias son el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), El Instituto Intercultural Ñõño (IIN), el Instituto Intercultural Maya, la Universidad de la Tierra (UNITIERRA), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), entre otros proyectos educativos que contemplan un currículo orientado a lo comunitario, a lo propio, en relación con la madre tierra, con los elementos identitarios, en lo que en otros espacios han denominado el *buen vivir*, entendido como un bienestar solidario, armónico, unido a lo comunitario, con una filosofía de lo colectivo a partir de la lógica y cosmovisión de cada pueblo, o lo que en México se ha entendido como lo comunal o la comunalidad.

Tras algunas movilizaciones de profesores bilingües en México, apoyados por distintas secciones sindicales, surgen también las Normales Interculturales que son instituciones destinadas a formar profesores de educación preescolar y primaria para el medio indígena. A partir del año 2000 son otra alternativa de educación para los jóvenes indígenas, con tres primeras con sedes en Oaxaca, Michoacán y Chiapas. Estas normales que reciben particularmente población indígena vienen a sumarse a las Normales Generales<sup>3</sup> ya existentes en el país.

La diferencia sustancial entre las Normales Generales y las Normales Interculturales radica en la implementación del enfoque intercultural, el cual se suma al currículo nacional desde 2004. En este caso, se agregan horas de estudio dedicadas específicamente a la enseñanza de la educación indígena (Baronnet 2010). Creadas en 1994 al calor del levantamiento zapatista, otras normales también se identifican como indígenas sin que esto sea oficial en su nombre, como la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (Melgarejo 2006).

Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978, ofrece en distintas subsedes del país las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP) y (LEPMI). Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional<sup>4</sup>. Con ello, estas licenciaturas han sido, desde la creación de la UPN, un espacio muy importante de formación para los docentes del medio indígena y una de las alternativas de educación superior para jóvenes de distintas regiones indígenas del país.

Otras opciones de educación superior que también se suman a los proyectos ya mencionados son los programas instalados en universidades convencionales como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Unidad Ajusco). La Licenciatura en

---

<sup>3</sup> En la década de los 2000, un poco más de 250 escuelas normales públicas ofrecen a cerca de 100 mil estudiantes mexicanos los programas nacionales de licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria, especial, física y artística. Al igual que los demás establecimientos de educación pública, las Normales no tienen la obligación de contabilizar el número de estudiantes que se identifican como indígenas y su distribución por grupo étnico. (Baronnet 2010, 246)

<sup>4</sup> <http://www.upn.mx/>

Educación Indígena, en la Ciudad de México desde 1982, antes de las Universidades Interculturales, es una de las pocas carreras en el país que se dirige a la población indígena (Santana 2013). La creación en la UPN-Ajusco de un espacio en Educación Superior para indígenas en los años 80, bajo la denominación de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), hizo visible la existencia de indígenas en este nivel educativo (Czarny 2010).

También, han surgido programas de Acción Afirmativa (AA), programas "compensatorios" que aparecen principalmente en instituciones convencionales y buscan, de alguna manera, abrir espacios para los miembros de comunidades indígenas reconociendo que existen factores de desigualdad social, desigualdad en las instituciones educativas, así como falta de estrategias pedagógicas que ayuden a su permanencia y egreso. Los programas de AA pretenden apoyar las realidades negativas que viven los estudiantes indígenas al ingresar a instituciones convencionales de educación superior, es decir, a su proceso de adaptación a la vida académica, al proceso de llegada a la vida urbana y la cuestión económica en general.

En este contexto, la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF) crearon el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior como una forma de reconocer las desigualdades en materia de acceso a la Educación Superior en México. El PAEIES es un programa de AA que busca fortalecer los recursos académicos de las Instituciones en Educación Superior (IES) para responder a las necesidades especiales de estudiantes indígenas. Para hacerlo se diseñó un programa que inserta una unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas en la IES (ANUIES-FF, 2001).

Desde los años cuarenta, con la instalación del Instituto Lingüístico de Verano, en diversos países de América Latina, aumentó el número de iniciativas internacionales para la formación de profesionistas indígenas en los programas de educación superior de base étnica. Así, a la fecha se cuenta con un buen número de organismos y agencias de cooperación internacional que auspician la formación de estudiantes indígenas, algunos de éstos corresponden a Bancos Internacionales, Agencias Gubernamentales de Cooperación Bilateral o internacional, Universidades extranjeras, Fundaciones, Embajadas, Agencias Estatales de Cooperación, ONG con cobertura internacional, Organismos internacionales (Didou 2013).

Por otro lado, el programa México Nación Multicultural en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un programa que apoya al ingreso y permanencia de estudiantes indígenas a través de becas, aunque no cuenta con alguna carrera específica para estudiantes indígenas el programa ubica a los estudiantes y los apoya económicamente durante sus estudios universitarios.

Aunque los programas de Acción Afirmativa han apoyado el ingreso de un buen número de estudiantes indígenas a la universidad, existe un gran debate entre expertos con respecto a éstos. Algunos manifiestan estar a favor de estos programas por ser impulsores de oportunidades de acceso y permanencia en niveles de educación superior para jóvenes indígenas; por otro lado se encuentran quienes aseguran que estas políticas son portadoras de racismo y que imprimen nuevas formas de marcar desigualdad (Santana, 2013). Una de las críticas y limitaciones retóricas en torno a la AA es que ésta se asume y se enfoca a buscar una neutralidad racial en lugar de ser parte de un proceso de concientización sobre la diferencia (Holmes 2007). Pese al debate que existe en torno a la aplicación de estos programas, lo cierto es que muchos jóvenes indígenas han logrado acceder a programas universitarios y de posgrado gracias a algún programa de este tipo.

Actualmente, también universidades nacionales y extranjeras han "abierto" accesos a un buen número de estudiantes de origen indígena, con lo cual ha crecido considerablemente la presencia de éstos en la educación superior. De esta manera, después de haber concluido estudios universitarios y de posgrado se ubican en espacios académicos, de investigación, en cargos

públicos, son conferencistas, publican, y desde estos espacios hacer oír sus propios discursos y reflexiones. Como apunta Bello (2004, 98) "lo que preocupa a los intelectuales es la apropiación de estos espacios en tanto 'lugares de poder' (el poder de la re/producción del conocimiento) y la instalación en él, de un discurso político que dé cuenta de las preocupaciones actuales del mundo indígena".

La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento en el caso de las comunidades indígenas, está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. Aparentemente la universidad se convierte ahora en una exigencia política de las comunidades, de la cual, se espera obtener una apropiación como espacio de reafirmación de lo comunitario (Santana 2014). "El acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento ("empowerment") en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas" (Bello 2004, 98). Así, distintas investigaciones y profesionistas indígenas dan cuenta de que existe un tipo de empoderamiento que se genera a partir del acceso a los niveles superiores de educación, sin que exista una pérdida identitaria, tema que abordaremos a continuación.

## **2. La universidad como espacio de resignificación identitaria**

Existe un cuestionamiento, desde hace algunas décadas, que gira en torno a preguntas como: ¿qué significado(s) adquiere la profesionalización y qué expectativas tienen las comunidades indígenas respecto del acceso de sus miembros a la universidad?

De estas preguntas podemos comentar lo siguiente: El acceso a instituciones educativas de nivel superior ha representado para muchos jóvenes indígenas una afirmación y resignificación de su identidad cultural; para muchos otros, la universidad ha constituido un espacio en el cual han homogeneizado sus identidades, se han occidentalizado y "perdido" el aprecio y el valor por lo comunitario.

Por ejemplo, en la síntesis de los debates y discusiones que se llevaron a cabo sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior del proyecto de la Fundación para la Educación de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes), un grupo del Cuzco (Perú) comentó:

Finalmente frente a la pregunta de qué ha significado la universidad para los pueblos indígenas, la respuesta es que la formación recibida desde las universidades genera profesionales con pérdida de conocimientos, son occidentalizados, y obtienen status profesional (citado en Bello 2009, 486).

No obstante, la experiencia de integrantes de pueblos indígenas al pasar por la universidad no es homogénea. Mientras para algunos grupos es una cuestión "negativa" porque al parecer sus miembros pierden conocimientos (comunitarios) y se occidentalizan; para otros, la experiencia universitaria es una cuestión positiva debido a que los conocimientos adquiridos se ponen al servicio de la comunidad, reivindicando con ello su propia adscripción étnica. Esta es, en cierta medida, la experiencia de algunos profesionistas indígenas en México.

Con respecto al tema de la profesionalización también aparece otra arista que ubica a los procesos de escolarización como posibles caminos hacia la "emancipación". Si bien en algunas

comunidades está presente la idea de que el acceso a la educación superior por parte de jóvenes indígenas provoca el distanciamiento con la comunidad y la negación de su pertenencia a un pueblo originario, también ha funcionado como espacio de "empoderamiento" para distintos miembros de comunidades indígenas.

En algunos trabajos se muestra cómo el acceso a los espacios universitarios está generando formas de utilizar la propia universidad como instrumento que "empodera", siendo ésta el lugar donde se conjugan el conocimiento académico, el conocimiento comunitario y las ideologías políticas de los propios pueblos; esto es, se apuesta por el conocimiento académico como una forma de hacer frente a las situaciones adversas de subordinación de distintos pueblos indígenas.

Como afirma Bello (2004), la universidad no es ni ha sido un espacio inocente para los indígenas. La universidad forma parte de la estructura de poder afincada en el conocimiento y el saber, que configura un conjunto de instituciones, normas, valores e ideologías propias del desarrollo histórico europeo y occidental, donde los otros logros no tienen lugar. ¿Por qué entonces los pueblos indígenas demandan que se les abran las puertas de las aulas universitarias? ¿De qué manera se explica que, desde las primeras organizaciones, la demanda por la educación haya sido un punto central de algo que ha demostrado ser uno de los mecanismos más eficaces de asimilación y desvalorización cultural? La respuesta está en las estrategias de los pueblos indígenas para convertir la educación, y la enseñanza universitaria en particular, en un recurso apropiado, al modo que lo planteaba Bonfil Batalla (1988). Implica también la idea de percibir los vínculos con la universidad en tanto espacios de poder, poder que paradójicamente se construye en la alteridad, en la diferencia (Bello 2004).

Como señala Patricia Rea (2013, 46) el acercamiento a las aulas por parte de los estudiantes indígenas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar el abandono de sus proyectos históricos y étnico-políticos, reflejan el avance hacia nuevos espacios de poder, emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En otras palabras, dice, se trata de una politización y apropiación étnica de la universidad.

Así, estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una "trinchera de resistencia" donde los grupos indígenas que se encuentran en posición de subordinación y que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios. Hablamos entonces de un "empoderamiento" étnico que se da a través de la profesionalización de estudiantes indígenas, donde los espacios universitarios son utilizados como lugares que ayudan a reconfigurar sus identidades (Santana 2014; Czarny 2015). Así, la universidad y la educación superior como espacios dominantes, son al mismo tiempo, transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación (Rea 2013).

Lo anterior configura entre las comunidades la imagen de un joven indígena que tiene un rasgo distintivo con respecto del resto de la población juvenil. Este distintivo tiene que ver con la profesionalización en alguna disciplina o área del conocimiento académico. Así, el acceso a la universidad está jugando un rol muy importante frente a los cambios que se están suscitando en los jóvenes indígenas que pasan por ella, pues, a partir de contar con la formación académica es que se están modificando ciertas participaciones que "tradicionalmente" asumían y tenían en sus contextos de origen. Con la profesionalización muchas de estas prácticas y roles que se les tenían asignados han cambiado, sin embargo, desde sus perfiles profesionales reivindican y resignifican su identidad cultural y aportan su trabajo comunitario desde espacios extraterritoriales y en nuevas funciones. Entre ellas, se convierten en mediadores entre el Estado y las comunidades (Santana 2013 y 2014).

### 3. Interculturalidad en tensión

Mientras continúa el debate con respecto a si la escuela “empodera” o no a las comunidades indígenas, o si es “destructora” de identidades o no, otras políticas han tomado más fuerza, de manera particular las políticas interculturales. Hoy lo intercultural se ha vuelto tema de moda en la agenda pública, y en la política educativa particularmente. La interculturalidad se manifiesta, aparentemente, como otra forma de visibilizar a la población indígena y otros grupos sociales históricamente excluidos; sin embargo, se cae en otras trampas como el paternalismo, además de traer consigo nuevas formas de exclusión para los ya históricamente excluidos. Podríamos decir que es un tipo de neoindigenismo (Hernández, Paz y Sierra 2004) que para el caso mexicano se concretiza en la creación de las universidades interculturales en distintos estados del país; instituciones que surgen, a diferencia de otros programas de educación superior con carácter más “autónomo”, desde el mismo Estado.

Si bien las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, en realidad en tanto “políticas para la diferencia” existen desde mucho tiempo atrás. La “problemática indígena” ha estado presente en tanto tema de “agenda social” por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas (Czarny 2010, 214).

Entender la interculturalidad en materia de educación es ir más allá de la construcción de instituciones “especiales”, donde se abre un muy limitado acceso para aquellos con antecedentes culturales y lingüísticos “diferentes” a los del resto de la sociedad (mayoritaria, mestiza). Es decir, “no se puede entender una interculturalidad sin cambiar las estructuras de poder que han invisibilizado la presencia de la diversidad cultural en las políticas públicas, estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos y prácticas dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh 2009, 37).

Así, lo intercultural en el terreno de lo educativo, en la mayoría de los casos, se ha entendido como lo indígena, lo subalterno, las minorías, es decir, para el “otro”, “distinto culturalmente”.

La interculturalidad no ha logrado abarcar un todo en donde “supuestamente” cabemos todos, sino que ha sido en ocasiones una nueva forma de marcar diferencia y exclusión, claro está, sin decirlo abiertamente. Así, se abren espacios educativos “especiales” que legitiman, consciente o inconscientemente, una dicotomía entre sectores sociales indígenas y no indígenas, de alguna manera ya diferenciados.

[...] en nombre de la interculturalidad podríamos estar legitimando una educación atenta a las representaciones populares en los sujetos subalternos, y una educación actualizada en los últimos avances de las disciplinas académicas y los desarrollos de las didácticas en los sectores favorecidos. Si reproducimos sin quererlo (y más aún legitimamos) la dicotomía educación popular/educación de excelencia académica, educación para indios o migrantes/educación para blancos, estaríamos nuevamente, y tal vez, reforzando otra forma de expropiación de las mayorías. (Diez y Novaro 2009, 132)

No queremos decir que los proyectos educativos de interculturalidad en el nivel superior no sean un logro, o que el camino que hemos recorrido no sirva, pues, es por la interculturalidad y estos proyectos educativos que se han generado muchos procesos reflexivos sobre el tema de la diversidad y su abordaje pedagógico y político. Es en este sentido que la interculturalidad cobra importancia en tanto política educativa. No obstante, es importante reconocer que de alguna forma se ha caído en un esencialismo de lo étnico que lejos de fomentar la participación de los diversos sectores sociales en aras de crear experiencias interculturales, ha fomentado (en ocasiones) nuevas formas de exclusión y segregación al limitar a los estudiantes indígenas a un tipo de institución y a una oferta académica muy acotada con la creación de instituciones "especiales" (de etnoeducación, educación propia, interculturales, entre otras).

Es importante reconocer que la apertura de instituciones educativas de nivel superior con enfoques de interculturalidad es un avance muy significativo, pero también se debe entender que esto debe formar parte de un camino más amplio de posibilidades educativas en universidades convencionales, como parte también de un proceso "de-colonial" que abra las estructuras para todos.

#### **4. ¿Qué universidad esperamos? Jóvenes indígenas en la educación superior**

Aquí es necesario detenernos y reflexionar sobre qué tipo de universidad estamos esperando los miembros de comunidades indígenas. Si existe una demanda de las comunidades por espacios universitarios, entonces, ¿qué tipo de universidad se espera?, ¿con qué características y qué debe aportar a las comunidades? Por ello, nos preguntamos "si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas" (Bello 2009, 487).

Si bien es cierto que la exigencia por abrir espacios universitarios con un enfoque orientado hacia lo intercultural, lo propio, lo étnico, ha sido una demanda fuerte de muchos grupos indígenas en América Latina, es preciso entender que para otros es importante generar accesos educativos en las universidades convencionales. Por ello, lo que se está pidiendo son espacios de profesionalización como cualquier otro estudiante que desea formarse en cualquier área del conocimiento.

De esta manera, destacamos que distintos estudiantes indígenas señalan que no están pidiendo una universidad que sólo se limite al abordaje de su cultura, no están pidiendo carreras específicas para sus comunidades, tampoco una universidad exclusiva para ellos, es decir, cerrada a la interacción con otros "ajenos" a su contexto. Lo que se pide es una universidad donde quepan todos y que, además, puedan elegir lo que quieren estudiar.

El que tú seas un estudiante indígena no quiere decir que tengas que estudiar algo que tenga que ver con lo indígena, tú, puedes estudiar pedagogía, sociología, administración, psicología, yo cuando llegué (a la ciudad) dije yo quiero estudiar esto y tan, tan, no me puse

a pensar que si de dónde vengo, de dónde soy, si soy indígena o no, sino qué es lo que yo quiero y qué es lo que puedo dar<sup>5</sup>.

En este sentido, no se busca una universidad intercultural, propia, autónoma, mazateca, zapoteca, mazahua, chol, u otra, lo que se quiere es una universidad que posibilite acceso para los estudiantes indígenas y no indígenas en todas las áreas del conocimiento.

Es importante entender que entrar en contacto con lo occidental, lo "moderno", lo "racional" (que han sido el yugo de la colonialidad) no es necesariamente negativo. Hoy contamos con un buen número de experiencias en las cuales vemos cómo muchos estudiantes de origen indígena han revertido su propia situación de subordinación, utilizando las herramientas que las universidades convencionales les brindaron, y con ello han logrado un tipo de "empoderamiento" y emancipación, con lo cual han resignificado también su propia identidad cultural.

Existe un imaginario con respecto al tipo de carreras que estudian los profesionistas indígenas. En tal imaginario, al parecer, quienes estudian carreras con una orientación en las ciencias sociales y humanidades, o las que corresponden a las ofertadas en las universidades interculturales o de "proyectos propios", tienen un compromiso y lazo comunitario más sólido con sus pueblos. Por otro lado, se manifiesta que existen otras en las cuales, al parecer, existe pérdida de identidad y negación por la pertenencia y adscripción a un pueblo indígena, entre ellas figuran las que pertenecen a las ciencias duras o técnicas. Si bien estas afirmaciones son en parte reales, otras investigaciones muestran que el tipo de carrera no determina el nivel de compromiso con las comunidades indígenas y que la adscripción y resignificación identitaria tampoco depende de algunas disciplinas específicas. Por ejemplo, autores como Pérez y Arias (2006) plantean que el compromiso con la comunidad depende de la profesión que hayan adquirido, y comentan:

En alguno de estos jóvenes el acceso a la educación superior, a carreras técnicas como la computación, a las especializaciones agropecuarias, los aleja de sus comunidades de origen e incluso de sus familias, y esto los hace renunciar a su identidad cultural y hasta romper con lazos familiares y comunitarios. Éste ha sido el caso de un buen número de médicos, abogados, ingenieros, secretarías, recepcionistas, e inclusive maestros, que no han optado por la educación bilingüe y que ya no se reconocen indígenas [...] Entre otros jóvenes, sin embargo, el acceso a otros niveles de conocimiento y educación los compromete con su identidad cultural propia. De ese sector joven indígena salen cada vez más los abogados, los antropólogos, los ingenieros, los agrónomos, los intelectuales, los funcionarios públicos y hasta los líderes de las crecientes organizaciones políticas de indígenas en México, todos ellos comprometidos con un proyecto de reivindicación cultural y política de sus pueblos (Pérez y Arias 2006, 20).

Distinto a lo antes señalado, Judith Bautista, intelectual zapoteca, señala lo siguiente respecto al tipo de carreras que estudian los profesionistas indígenas y su compromiso comunitario:

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada a A.M.L. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.

Yo creo que hay mucha gente que no ha pasado por las universidades interculturales, y que bueno, y tienen un vínculo comunitario muy fuerte, son ingenieros civiles, son arquitectos, son contadores, que son matemáticos, que son químicos, que no están en este rollo de la interculturalidad y lo están haciendo y punto, están usando la herramienta (los conocimientos profesionales), están pensando y están haciendo cargos comunitarios y están aprendiendo<sup>6</sup>.

Reforzando la idea anterior, Violeta Hernández, abogada e intelectual chocholteca, comenta:

Puedes estudiar cualquier cosa y eso no te quita nada y te da posibilidades. Siendo sinceros, con las reformas que tenemos necesitamos también contadores que te digan por dónde darle la vuelta a la cosa [...] eso es un ejemplo de que es una herramienta (el conocimiento académico) y es útil, digamos en el país que estamos, esas herramientas son útiles<sup>7</sup>.

En mi propia investigación (Santana 2014) realizada con profesionistas mazatecos de la región cañada del estado de Oaxaca, lo que se muestra es que los jóvenes que accedieron a diversas áreas del conocimiento, entre ellas algunas de corte más técnico, no renunciaron a su identidad cultural y no hubo pérdida de los lazos comunitarios. Por el contrario, se dio una resignificación de su identidad cultural, donde estas mismas carreras técnicas, ayudaron a entrar en una reflexión sobre los problemas sociales que hay en sus comunidades. De esta manera, queremos señalar que es relativo que la profesión que estudien los miembros de comunidades indígenas determine el grado o nivel de "intelectualidad" que desarrollarán, y el nivel de compromiso que asumirán con sus pueblos.

## 5. Reflexiones finales

En este artículo queremos destacar que no estamos negando la importancia de los proyectos alternativos de educación superior que se han implementado, ya sea por parte del Estado o de las propias organizaciones comunitarias. Lo que pretendemos con estas líneas es visibilizar la importancia de abrir la universidad convencional a quienes no han tenido la posibilidad de estar dentro de ella, a quienes desean formarse en distintas disciplinas del conocimiento como cualquier estudiante, y que hasta ahora no han tenido la oportunidad. De manera específica, además de distintos sectores pobres urbanos y campesinos del país, los jóvenes indígenas han sido los grandes ausentes en estos espacios y aunque, de manera incipiente, un pequeño sector de éstos ha logrado acceder a la universidad convencional, otros siguen esperando una oportunidad.

Algunos estudiantes indígenas han tomado las pocas opciones que hay, entre ellas las universidades interculturales y algunos proyectos medianamente autónomos, donde, insistimos, son espacios valiosos porque surgen de un fuerte trabajo comunitario y lucha social pero que, sin embargo, no satisfacen las demandas formativas de un sector de las poblaciones indígenas que se inclina por disciplinas convencionales con respecto de las de corte comunitario. Lo anterior ocurre no porque no crean que sean valiosas, sino porque buscan profesiones que aporten otros conocimientos también necesarios dentro de sus contextos.

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada a la maestra Judith Bautista, Zapoteca del Estado de Oaxaca (México).

<sup>7</sup> Entrevista a Violeta Hernández, abogada e intelectual chocholteca del Estado de Oaxaca (México).



En estas líneas queremos dejar claro que tener estas posibilidades de educación superior (universidades interculturales y proyectos alternativos) en un país de difícil acceso a este nivel, es muy importante, son espacios bien ganados y tenemos que darles su justo reconocimiento. Queremos destacar también la importancia de contar con profesionistas indígenas, aunque como aquí dijimos, se cuestiona por qué éstos tienen que regresar a sus comunidades y trabajar para su gente (a diferencia de los profesionistas mestizos). En muchos casos, después de terminar sus estudios profesionales encontramos que un buen número de universitarios indígenas sí están regresando a sus comunidades de origen, y un sector de éstos está poniendo sus conocimientos al servicio de sus pueblos. Por ello, insistimos en la importancia de contar con un abanico mayor de posibilidades de accesos a la educación superior, así como a distintas disciplinas del conocimiento.

En México, contamos con un buen número de experiencias de estudiantes indígenas que utilizan las herramientas que la universidad convencional les brindó y están resignificando su identidad cultural, están poniendo sus conocimientos al servicio de sus comunidades y estas experiencias tienen que servirnos para reflexionar sobre el tipo de educación superior que están requiriendo y solicitando distintos jóvenes de poblaciones indígenas, esto, con miras a incrementar el número de estudiantes indígenas en las universidades del país.

## Referencias

Baronnet, Bruno. 2010. De cara al currículo nacional: Las escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México. En *Construcción de Políticas Interculturales en México: Debates tendencias, problemas, desafíos*, coordinadores Saúl Velazco y Aleksandra Jablonska, 245-272. México: UPN.

Bello, Álvaro. 2004. Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile: Conocimiento, Diferencia y Poder entre Los Mapuches. En *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001*, comp. Robert Austin Henry, 97-131. Chile: CESOC.

Bello, Álvaro. 2009. Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, ed. Luis Enrique López, 455-498. Bolivia: Funproeib Andes.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1988. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". *Anuario Antropológico* 86: 13-56.

Czarny, Gabriela. 2006. Escuelas, Ciudades e Indígenas. Palabras y Relaciones que Ocultan Distintos Rostros. En *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*, coords. Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González, 141-162. México: SEP.

Czarny, Gabriela. 2010. Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, coords. Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska, 187-222. México: UPN.

Czarny, Gabriela. 2015. Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En *Diversidad, Ciudadanía y Educación. Sujetos y Contextos*, coords. Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas. México: UPN.

Didou Aupetit, Sylvie. 2013. "Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 11 (septiembre): 83-99. <https://ries.universia.net/article/download/126/177>

Diez, M. Laura y Novaro, Gabriela. 2009. Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de l@s niñ@s migrantes bolivian@s en Buenos Aires. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, coord. Patricia Medina, 115 - 138. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.

Dover, Robert. 2004. "El encuentro inminente de otros recíprocos: estrategias para el reconocimiento de saberes plurales". *Revista Educación y Pedagogía* (16) (mayo-agosto): 13-25.

Flores, Joaquín y Méndez Alfredo. 2012. UNISUR: Una universidad de los pueblos para los pueblos. *La Jornada del Campo* (62). <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-unisur.html>

Fuentes, Mario Luis. 2013. "Exclusión: signo de la educación superior". *Excelsior*, 8 de octubre. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/08/922330>

Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz y Teresa Sierra (coords.). 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del pan: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: Cámara de Diputados/CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.

Holmes, David G. 2007. "Affirmative Reaction: Kennedy, Nixon, King and Evolution of color-Blind". *Rhetoric Review* (26): 25-41.

Ibarra Hernán. 1999. "Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador". *Ecuador debate* (48): 71-94.

Medina, Patricia. 2006. ¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coordinado por María Bertely, 131-188. México: CIESAS.

Pérez Ruíz, Maya Lorena y Arias Reyes, Luis Manuel. 2006. "Ni híbridos ni deslocalizados. Los jóvenes mayas de Yucatán". *Revista Iberoamericana de Comunicación* (10): 23-59.

Rea, Patricia. 2013. *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis de doctorado, CIESAS.

Ruíz Galicia, César Alan. 2016. "Educación superior en México: Datos para fusilar el optimismo". *Tercera Vía*, 23 de mayo. <http://terceravia.mx/2016/05/educacion-superior-en-mexico-datos-fusilar-optimismo/>

Santana, Yasmani. 2013. *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena-UPN*. Tesis de licenciatura, UPN.

Santana, Yasmani. 2014. *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de maestría, UPN.

Schmelkes, Sylvia. s/f. Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles175893_archivo_pdf2.pdf)

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, coordinado por Patricia Medina, 25-42. México: UPN/CONACYT/Plaza y Valdés.

Zapata, Claudia. 2005. "Origen y función de los intelectuales indígenas". *Cuadernos Interculturales* (3): 65-87.

### **Biodata**

**Yasmani Santana Colin:** Doctor(c) en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. yasmanisantanaocolin@gmail.com

### **Cite este trabajo**

Visotsky, Jesica, Raúl Domínguez y Juan María Pianessi. 2019. "Genocidio y Universidades Nacionales. El caso de la Universidad Nacional del Sur (1975-1983)". En *Educación y política... Estudios en Revista nuestraAmérica*, 99-112, compilado por Ismael Cáceres-Correa. Concepción: Ediciones nuestraAmérica desde Abajo.



Ediciones

*nuestrAmérica  
desde Abajo*



**Ediciones nuestraAmérica desde Abajo** es una casa editorial con interés en las investigaciones científico-académicas. Se propone como espacio de desarrollo del pensamiento crítico y de las perspectivas descoloniales. Para conocer más acerca de nuestro trabajo, comuníquese a través del correo:

[ediciones@nuestramerica.cl](mailto:ediciones@nuestramerica.cl)

