

## ENTREVISTAS SEÇÃO ESPECIAL: DEMOCRACIA E ENSINO NA UNIVERSIDADE: 60 ANOS APÓS O GOLPE DE 1964

### La influencia de las dictaduras militares en la enseñanza universitaria: la mirada de la profesora Elisa Lucarelli

#### A influência das ditaduras militares no ensino universitário: o olhar da professora Elisa Lucarelli

#### The influence of military dictatorships on university education: Professor Elisa Lucarelli's perspective

Elisa Angela Lucarelli,<sup>1</sup>

Juliana Santos da Conceição,<sup>2</sup> Felipe Andres Zurita Garrido<sup>3</sup>

#### RESUMEN

El presente artículo presenta una entrevista a Elisa Lucarelli, doctora y profesora titular, actualmente jubilada, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tiene como objetivo comprender los impactos de la dictadura militar en la práctica docente en la educación superior argentina y sus repercusiones hasta el día de hoy. La investigación educacional contemporánea enfrenta el desafío del presentismo, una visión que valora sólo el presente como momento de estudio. Contrastando esa visión, la perspectiva histórica es importante para entender el desarrollo de la enseñanza universitaria a lo largo del tiempo. Examinar la historia de las universidades incluye analizar su organización, cultura académica, políticas de financiamiento, y admisión, así como los cambios y continuidades en los grupos que las integran. Al rememorar los 60 años

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina y Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7661-8550>. E-mail: [elucarel@gmail.com](mailto:elucarel@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-0364>. E-mail: [julianasantosc@yahoo.com.br](mailto:julianasantosc@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340>. E-mail: [felipe.zurita@umce.cl](mailto:felipe.zurita@umce.cl)

del golpe de Estado en Brasil, es importante entender otros contextos dictatoriales y su influencia en la práctica pedagógica de la enseñanza universitaria en otros países de América del Sur. La entrevista fue realizada, a partir de un guión semiestructurado, el día 22 de julio de 2024, en formato online por Google Meet. Fue posible obtener un relato detallado de la historia argentina y la influencia de los regímenes dictatoriales en la trayectoria académica de la entrevistada. Elisa destaca que las políticas educacionales deben surgir de los propios educadores, superando un abordaje técnico en favor de una perspectiva crítica que considere las prácticas y experiencias de los docentes. La formación docente debe respetar las particularidades de cada disciplina. La asesoría pedagógica es vista como esencial, con una función académica amplia, integrando profesionales de diferentes especialidades. Para la entrevistada, es importante analizar cada institución de forma individual, evitando la simple replicación de modelos de otros contextos, con foco en las características generales del escenario educacional.

**Palabras clave:** dictadura militar; enseñanza superior; formación docente.

## RESUMO

O presente artigo apresenta uma entrevista a Elisa Lucarelli, doutora e professora titular, atualmente aposentada, do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Tem como objetivo compreender os impactos da ditadura militar na prática docente no ensino superior argentino e seus desdobramentos até os dias de hoje. A pesquisa educacional contemporânea enfrenta o desafio do presentismo, uma visão que valoriza apenas o presente como momento de estudo. Contrapondo essa visão, a perspectiva histórica é importante para entender o desenvolvimento do ensino universitário ao longo do tempo. Examinar a história das universidades inclui analisar sua organização, cultura acadêmica, políticas de financiamento e admissão, bem como as mudanças e continuidades nos grupos que compõem essas instituições. Ao lembrar os 60 anos do golpe de Estado no Brasil, é importante entender outros contextos ditatoriais e sua influência na prática pedagógica no ensino universitário em outros países da América do Sul. A entrevista foi realizada, a partir de um roteiro semiestructurado, no dia 22 de julho de 2024, em formato on-line pelo Google Meet. Foi possível obter um relato detalhado da história argentina e a influência dos regimes ditatoriais na trajetória acadêmica da entrevistada. Elisa destaca que as políticas educacionais devem surgir dos próprios educadores, superando uma abordagem técnica em favor de uma perspectiva crítica que considere as práticas e experiências dos docentes. A formação docente deve respeitar as particularidades de cada disciplina. A assessoria pedagógica é vista como essencial, com uma função acadêmica abrangente, integrando profissionais de diversas especialidades. Para a entrevistada, é importante analisar cada instituição de forma individual, evitando a simples replicação de modelos de outros contextos, com foco nas características gerais do cenário educacional.

**Palavras-chave:** ditadura militar; ensino superior; formação docente.

## ABSTRACT

This article presents an interview with Elisa Lucarelli, doctor and professor, currently retired, from the Department of Educational Sciences of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. Its objective is to understand the impacts of the military dictatorship on teaching practice in Argentine higher education and its consequences to the present day. Contemporary educational research faces the challenge of presentism, a view that values only the present as a moment of study. Contrasting this view, the historical perspective is important to understand the development of higher education over time. Examining the history of universities includes analyzing their organization, academic culture, financing and admission policies, as well as the changes and continuities in the groups that make up these institutions. Remembering 60 years since the coup d'état in Brazil, it is important to understand other dictatorial contexts and their influence on pedagogical practice in higher education in other South American countries. The interview was conducted, based on a semi-structured script, on July 22, 2024, in an online format via Google Meet. It was possible to obtain a detailed account of Argentine history and the influence of dictatorial regimes on the interviewee's academic career. Elisa emphasizes that educational policies must emerge from the educators themselves, overcoming a technical approach in favor of a critical perspective that considers the practices and experiences of teachers. Teacher training must respect the particularities of each discipline. Pedagogical consultancy is seen as essential, with a comprehensive academic function, integrating professionals from different specialties. For the interviewee, it is important to analyze each institution individually, avoiding the simple replication of models from other contexts, focusing on the general characteristics of the educational scenario.

**Keywords:** military dictatorship; higher education; teacher professional development.

## PRESENTACIÓN

Una de las dificultades de la investigación educativa contemporánea es su presentismo, fenómeno que podría entenderse como la opción de asumir el tiempo presente como el único momento en el que valdría la pena producir conocimiento sobre nuestra experiencia educacional en un sentido amplio. La perspectiva histórica está fuertemente posicionada contra el presentismo, debido a que busca brindar a la comunidad perspectivas temporales más amplias sobre nuestras experiencias educativas.

Esta visión de largo plazo también es importante para el estudio de la docencia universitaria, ya que para comprender cómo se desarrolla actualmente la enseñanza en las universidades es imperativo analizar cómo la misma se ha configurado históricamente. Por lo tanto, desde

este punto de vista, es importante comprender cómo se ha estructurado la enseñanza en las universidades considerando sus procesos de organización institucional, lógicas de construcción y funcionamiento de las culturas académicas en las diferentes áreas del conocimiento, cambios y continuidades en la configuración de las personas y los grupos que han sido parte de estas instituciones cumpliendo diferentes funciones, políticas de financiamiento y admisión universitaria, etc.

Los procesos sociales y políticos más generales también son relevantes para comprender cómo se ha configurado la docencia universitaria en nuestras sociedades. En el caso de la historia reciente de América del Sur, es vital prestar atención a los procesos históricos traumáticos, claramente representados por las dictaduras militares desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, que marcaron nuestras sociedades con los signos de las violaciones a los derechos humanos y el establecimiento de formas autoritarias y excluyentes de organización de la vida pública en diferentes dimensiones (Motta, 2015).

El campo educacional, y las universidades en particular, no escaparon a este escenario de transformaciones autoritarias llevadas a cabo por las dictaduras militares, pues diversas investigaciones historiográficas indican que durante este período se desarrollaron los siguientes fenómenos: la represión ejercida contra académicos, funcionarios y estudiantes universitarios (Kaufmann, 2001, 2003; Colectivo Memoria PUC, 2010; Comisión de Reconciliación Universitaria, 2013; Motta, 2014; Monsálvez Araneda; Valdés Urrutia, 2016; Póo, 2016; Errázuriz Tagle, 2017a, 2017b; Espínola, 2019; Monsálvez Araneda, 2019; Daroch; Pizarro, 2023); imposición de rectores vinculados al régimen (Rodríguez, 2014, 2015); transformaciones en los regímenes de organización y financiamiento de las universidades (Arriagada, 1989); organización y resistencia del movimiento estudiantil universitario (Toro, 2015; Muñoz-Tamayo; Durán-Migliardi, 2019; Muñoz-Tamayo, 2020) y de las comunidades académicas a las políticas autoritarias (Monsálvez Araneda, 2023), entre otros.

Estas son probablemente algunas de las transformaciones más visibles desarrolladas en las universidades durante las dictaduras militares en América del Sur, lo que ha impulsado a las investigadoras e investigadores a abordarlas en sus trabajos. Sin embargo, es necesario continuar desarrollando investigaciones sobre las universidades en contextos dictatoriales, centrándose especialmente en los procesos de permanencia y transformaciones menos visibles asociados a la cultura universitaria, a las condiciones de trabajo de las y los académicos, a las reorganizaciones teóricas y disciplinarias desarrolladas, que en conjunto generaron condiciones específicas para el desarrollo de la docencia universitaria en este período.

En este momento, en que recordamos los 60 años del golpe de Estado en Brasil, que inició una larga y dolorosa dictadura militar, es importante comprender las condiciones en las que se desarrolló la docencia universitaria durante estos regímenes en diferentes países de América

Latina. Por este mismo motivo, será aquí presentada la entrevista desarrollada a la doctora Elisa Lucarelli, profesora titular (jubilada) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y actualmente investigadora y docente de posgrado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. La entrevista tiene como objetivo comprender los impactos de la dictadura militar en la práctica docente en la educación superior argentina y sus consecuencias hasta el día de hoy.

Destacamos que la elección de la profesora Elisa Lucarelli para la entrevista en la sesión especial sobre los 60 años de la dictadura militar en Brasil en la Revista *Docência no Ensino Superior*, se justifica por su destacada trayectoria como investigadora en el área de la didáctica en la enseñanza superior. Con una trayectoria consolidada, la profesora Elisa es un referente en el campo, contribuyendo significativamente a la comprensión de los procesos educativos en contextos académicos complejos. Además, su relación de larga data con el Doctorado Latinoamericano en Educación de la UFMG, del cual son egresados los autores de este artículo, refuerza su vínculo con las discusiones educativas en la región. Incluso, la profesora Elisa tuvo la oportunidad de recibir a una de las autoras de este trabajo en la UBA durante su pasantía doctoral, lo que resalta su compromiso con la formación y colaboración académica internacional.

Para la realización de la entrevista a la profesora Elisa Lucarelli, utilizamos como estrategia metodológica una entrevista semiestructurada, realizada a través de Google Meet. La entrevista fue grabada y el proceso de transcripción fue realizado con poca distancia temporal con la finalidad de buscar garantizar la fidelidad de la información. Para facilitar la comunicación académica de la entrevista, desde el plano oral al escrito, se realizaron pequeños ajustes de conversión que tuvieron como límite principal el preservar el sentido de las ideas comunicadas por la entrevistada. Por esta misma razón, se optó por mantener la entrevista en español, buscando preservar el habla de la entrevistada y evitando posibles cambios de sentido derivados de una traducción.

La selección de la entrevista semiestructurada, entre sus ventajas, permite la flexibilidad en las preguntas, permitiendo explorar temas emergentes y relevantes durante la conversación. Esto facilita una comprensión más profunda de los puntos de vista de la entrevistada. Además, la estructura básica de las preguntas garantiza que se aborden los principales temas de interés, manteniendo el foco y la consistencia de la entrevista.

A lo largo de este diálogo, la profesora Lucarelli ofrece un relato detallado de la historia de Argentina, con énfasis en los períodos dictatoriales vividos por el país. Ella articula estos eventos históricos con su trayectoria profesional, destacando cómo sus experiencias personales y académicas fueron influenciadas por este contexto sociopolítico. La perspectiva

única de la profesora Elisa proporciona una comprensión más amplia de los impactos de las dictaduras militares en la educación y en la formación docente en Argentina.

La dictadura militar en Argentina (1976-1983) es posible de ser ubicada dentro del escenario más amplio de gobiernos autoritarios desarrollados en Sudamérica durante la segunda mitad del siglo XX en el contexto global de la Guerra Fría. Esta tipología de gobiernos se caracterizó por proponer una salida violenta y autoritaria al escenario de agotamiento de las democracias liberales y alza de la politización y participación popular.

Siguiendo a Águila (2023), la dictadura militar de Argentina desarrollada entre 1976 y 1983, o Proceso de Reorganización Nacional, es posible de ser añadido a un amplio conjunto de golpes de estado y dictaduras militares desarrolladas en dicho país durante el siglo XX. Por esta razón, es más apropiado hablar de la “última dictadura militar”. Su planificación e implementación fue apoyada por actores asociados a la derecha nacionalista católica, grupos liberales y líderes empresariales, al mismo tiempo de ser apoyada por Estados Unidos.

Los objetivos que perseguía el Proceso de Reorganización Nacional son posibles de ser sintetizados en los siguientes elementos: reestructurar las instituciones democráticas y centralizar el poder político en una elite militar y civil; cuestionar el alza de la politización y participación popular acusándola de “subversión”; implementar un plan económico de carácter liberalizador y de preeminencia del capital financiero; debilitar el poder político y económico de la clase trabajadora; implementar una política de Terrorismo de Estado contra opositores políticos entendidos como militantes de izquierda e integrantes de movimientos sindicales, sociales y barriales (Águila, 2023).

En el plano educacional la dictadura militar en Argentina (1976-1983) con una finalidad adoctrinadora impuso cursos obligatorios de formación moral y cívica en la educación de nivel secundario; a nivel universitario puso barreras al ingreso masivo, estableció el arancelamiento, cerró carreras; a nivel de todo el sistema educacional llevó adelante un proceso de revisión del currículum y programas vigentes en la línea de expurgar contenidos entendidos como problemáticos; impuso nuevas autoridades afines a sus objetivos y también llevó adelante un proceso de persecución y represión política contra estudiantes, funcionarios y docentes (Pineau; Mariño; Arata; Mercado, 2006; Águila, 2023).

Después de esta breve introducción sobre el tema, presentamos en lo que sigue la entrevista realizada a la profesora Elisa Lucarelli.

## ENTREVISTA

### **Profesora Elisa, ¿podría contarnos un poco cómo se dio su trayectoria formativa para que conociéramos un poco de su formación?**

Les cuento que yo soy porteña, es decir, de la ciudad de Buenos Aires, que también marca una determinada forma de ser argentino. Me formé como maestra normal nacional en la década del 1950, cuando todavía la formación de docentes de primaria se realizaba como una orientación de nivel medio. Entré, casi llegando a los años 1960, en el siglo XX, en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, de la Universidad de Buenos Aires, pensando seguir la carrera de Historia y fui cursando las introducciones a las asignaturas comunes a todas las carreras en la Facultad de Filosofía y Letras. Empecé cursando introducción a las ciencias de la educación, introducción a la historia, introducción a la Geografía, Letras. El profesor de Historia, yo diría que fui, no expulsada, pero sí aterrada, porque dije “si esta es la historia...”. El profesor comenzó las clases con la historiografía, lo más alejado a una muchacha, yo entré muy joven, a los 16 años, a la Facultad, eso era lo más alejado que se podía estar de lo que a mí me apasionaba de la historia. Así que, con un grupo de compañeras, cambié de carrera y entré en Ciencias de la Educación, y ahí seguí más o menos regularmente, mi formación de grado. Sin embargo, recién recibida, empecé a desempeñarme como adscripta invitada por el profesor de Historia de la Educación Argentina. Entonces, ahí se volvieron a encontrar los caminos. ¿Y por qué hablo de esto y por qué me marcó? Porque fue explícitamente, en ese momento, que yo entendí la articulación entre universidad y sociedad. Fue el profesor Gregorio Weinberg, que durante los años posteriores de gobiernos militares trabajó en Chile también con Naciones Unidas, quien me abrió los ojos para poder entender esa articulación, que hoy nos parece obvia, pero que, en los resabios de una mirada más idealista de la educación, aún no estaba tan claramente expresada.

La dictadura en nuestro país, la dictadura 1976-1983, tuvo antecedentes muy nefastos. En el año 1930 se produce el primer golpe militar, la primera suspensión de períodos democráticos en la Argentina, justamente siendo presidente un representante de lo que había sido la ascensión de la clase media al gobierno, 14 años antes, que formaba parte de la generación que en 1918 irrumpió en Córdoba con la Reforma Universitaria.

Esto nos da un poco el panorama de qué fue destruyendo la dictadura del 1930. Es decir, ascenso de clases medias al gobierno y, por otro lado, la idea de una universidad ya no enclaustrada en las clases altas, oligárquicas, como lo era la universidad pre-18, y ya introduciéndonos en una universidad con el gobierno tripartito, que ustedes conocen por el ideario de Córdoba. El primer golpe fue en 1930, el segundo golpe en 1943 de un gobierno conservador, ya en 1945, se produce la Revolución del 17 de octubre con la liberación de Perón; en 1946 son las elecciones del primer gobierno de Perón, que fue 1946 a 1952, y el segundo de 1952 a 1955.



Por consiguiente, tenemos 1930, 1943, 1955, otro golpe militar, este bastante cruento, por como se anunció: con un bombardeo en el centro de Buenos Aires, en la Plaza de Mayo. Estos son períodos más cortos de lo que fue la última dictadura, y mucho más cortos que las de Brasil y Chile, de las décadas del 1960 y 1970. En 1957 se hacen elecciones y surge como presidente Arturo Frondizi. En 1958 entro yo en la Facultad de Filosofía y Letras. Era un momento de esplendor en las ciencias, después de estos sucesivos golpes, en el sentido de que, por ejemplo, en el caso de lo que era hasta ese momento la carrera de Pedagogía; en el 1957 y 1958, se dan los cambios en los planes de estudios, también se incorporan nuevas carreras en la Facultad de Filosofía y Letras como la carrera de Psicología, la carrera de Antropología, la carrera de Sociología y la carrera de Ciencias de la Educación, que cambia su contenido sobre la base de la antigua Pedagogía.

No era difícil entender que ese conjunto de campos disciplinares profesionales iban a producir un cambio en lo que era la formación en educación y, por lo tanto, también la formación en los profesorados que allí se cursaban. Esa convivencia en los pasillos de la Facultad obligaba también a tener distintas miradas. Pero a mí me deslumbró. O sea, la entrada y el estudio en la Facultad me abrió la cabeza. Estos destellos de formación, para mí tan importantes, no sólo los de las aulas, sino la de los pasillos, los cafés, daban lugar también a una serie de preguntas, problemas y formas de entender la educación que, hasta allí, yo no había visto.

Entonces, el hermano del presidente Arturo Frondizi, Risieri Frondizi, un filósofo marxista, era el rector de la Universidad de Buenos Aires. Todo esto, en este rectorado, trae a la UBA, a la Facultad de Ciencias Exactas, la primera computadora; se produce, por lo tanto, todo un movimiento científico importante, la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, el CONICET. Un cambio muy importante. Bueno, siguiendo para llegar al 1973, y al 1976. En el año 1962, se produce un golpe de Estado, un gobierno designado por los militares, nuevamente otra elección, surge la figura presidencial de Arturo Illia, y en 1966, derrocan al presidente Illia, a través de otro golpe cívico-militar. Hay una protesta por parte de los estudiantes y las universidades en su conjunto; entra la policía, a la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, y a las otras Facultades también, atacando a bastonazos a los profesores y a los estudiantes, que se habían quedado resistiendo. Los hicieron salir en una doble guardia de bastones, por eso nosotros recordamos esa fecha de 1966 como la “Noche de los Bastones Largos”.

Por ese momento, volviendo a mi formación, en 1964, yo estudiante recién recibida y graduada, me invitan a participar en la cátedra de Historia de la Educación y hasta concursé; gano el concurso como auxiliar docente poquito antes de esa intervención, por supuesto que con designación *ad honorem*, porque la mitad de los profesores de la Universidad de Buenos Aires son, no la mitad, pero un número muy importante, docentes *ad honorem*. Allí se produjo



el primer éxodo de profesionales e intelectuales argentinos al exterior en una menor proporción que lo que fue después, hasta Venezuela, México y Inglaterra.

En estas circunstancias, en los fines de los 1960, ya en los 1970, ya mucho más abierta la situación, surge la Ley Taquini, que tiene por finalidad, la creación de universidades en el interior del país. Se crea una cantidad importante, decenas de instituciones, en las distintas provincias argentinas. ¿Y qué pasó mientras tanto durante esos momentos de dictadura? Todos los que renunciamos, aún a mi pobre cargo de ayudante, seguimos un tiempo con nuestros titulares de cátedra, formando grupos de estudio. Luego cada uno de los profesores fue buscando su lugar de trabajo. Hubo un instituto privado que cobijó buena parte de los profesores de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Di Tella y, laboralmente, nosotros nos refugiábamos en los Institutos de Formación Docente, institutos que se crean a fines de la década del 1960, en la provincia de Buenos Aires, era una estructura de estudio y trabajo al finalizar la formación, bien interesante. Luego, a nivel nacional, ya en los 1970, pasan todas las escuelas normales a ser institutos superiores. Ya tenemos en la actualidad algo como 50 años de formación de docentes en el nivel superior.

Los que empezamos nuestra carrera profesional en la universidad y tuvimos que salir muy rápidamente, nos presentamos a concursos en los Institutos de Formación Docente. Como se necesitaba gente formada en las universidades, prioritariamente, porque no había cantidad de docentes formados para los institutos, fuimos ingresando y trabajando allí. Como nota aparte les digo que seguimos con los grupos de estudio, en ellos yo estudié a Bachelard, por ejemplo, en un grupo de estudio con un excelente epistemólogo, pero era en forma privada, un grupo que se reunía de manera semioculta, como si fuera una formación tipo en las catacumbas, y paralelamente que se fueron creando estas instituciones universitarias a fines del 1972, por ahí ya estamos muy cerca de la próxima elección, mucho más floja la represión.

En la Universidad de Buenos Aires se empieza a pensar en las distintas facultades, que se podía formar pedagógicamente a los docentes. Nosotros en nuestra formación de grado habíamos estudiado distintas perspectivas educativas que incluían el constructivismo, la psicología dinámica, sociología; sin embargo, durante los distintos gobiernos dictatoriales que se dieron en ese lapso, empezaron a entrar corrientes funcionalistas y corrientes conductistas, que nunca terminaron, hasta el 1976, de instalarse de manera hegemónica en la Argentina. Es decir, hablando de ciencias de la educación y de didáctica en particular, coexistían y estaban quienes impulsaban, como novedoso y como innovación, la corriente conductista en psicología y, por lo tanto, el conductismo en educación, pero que no se impusieron masivamente por la fuerte impronta que había tenido la formación anterior. O sea que en esa época convivían ambas perspectivas.

En cuanto a la formación pedagógica de los docentes universitarios les decía anteriormente que empezaron a desarrollarse los primeros cursos con ese propósito. Personalmente tuve la

oportunidad de integrar un equipo de compañeras de aquella época de estudio, un equipo que pomposamente lo llamamos Equipo Interdisciplinario de Pedagogía Universitaria, porque integrábamos también a nuestro grupo de pedagogos, psicólogos con orientación psicoanalítica. Nos invitaron en 1972-1973 a la recién creada la Universidad Nacional del Comahue, a desarrollar cursos donde participaron todos los profesores de la institución; fueron antes de que se inauguraran las clases, en forma intensiva durante todo el verano anterior. Había ya un primer interés por la pedagogía universitaria, que es mi campo de trabajo. Porque aquel inicio en Historia de la Educación se frustró con la “Noche de los Bastones Largos”, ahí el campo didáctico empezó a abrirse.

Hice toda mi carrera laboral en Argentina y en Latinoamérica, y luego cursé mi doctorado, quizás como síntesis de las prácticas realizadas durante muchos años en distintos contextos universitarios. Vayamos a las preguntas sobre la dictadura militar: *¿Qué pasó con la dictadura militar del 1976-1983 y cómo impactó en la práctica docente y de nivel superior?* Con respecto a la dictadura del 1976, si bien ya habíamos atravesado varios períodos dictatoriales realmente, no tenían parangón con lo que fue este último período. Yo personalmente tuve la oportunidad de dejar el país: yo no me fui exiliada de Argentina, no me considero como tal, pero me invitaron a trabajar en un Instituto de Supervisión y Administración de la Educación en Panamá, época de Torrijos,<sup>4</sup> y este me fui, me fui. Y yo siempre pensé qué hubiera pasado, si me hubiera quedado en Argentina, como les pasó a muchos compañeros míos, si alguien miraba mi bibliografía nada más.

La bibliografía que nosotros llevábamos a los Institutos de Formación Docente, la misma bibliografía con la que nos habíamos formado. Tuve oportunidad de conocer [Paulo] Freire en casa de unos amigos viniendo de Chile, de donde tuvo que salir por el golpe de Pinochet: estábamos en pleno período de la primavera peronista de fines del 1973, y Freire venía de Chile para trabajar en la Universidad Nacional de Luján; yo me quedé un poco helada cuando él dijo que había visto en los ojos de los estudiantes y profesores de la Universidad de Luján,

---

<sup>4</sup> Omar Efraín Torrijos Herrera fue un oficial de ejército y líder de Panamá desde 1968 hasta 1981. El régimen militar panameño fue instalado en octubre por el golpe de Estado que el entonces sargento Omar Torrijos Herrera y otros dos militares panameños llevaron a cabo contra Arnulfo Arias Madrid, el entonces presidente panameño, fallecido en 1988. Torrijos asumió el poder en 1969 e instaló un régimen nacionalista que limitó las libertades políticas y civiles y se basó en la necesidad de renegociar los tratados por los cuales Estados Unidos asumió, en 1903, el control y la perpetuación del que hoy es el Canal de Panamá y sus alrededores. Tras intensas negociaciones con Washington, Torrijos logró redefinir los términos de la presencia norteamericana y en septiembre de 1977 firmó, con el entonces presidente de Estados Unidos, James Carter, los nuevos tratados — conocidos como Torrijos-Carter — que establecieron la entrega gradual a Panamá de las zonas circundantes al Canal, ocupadas por tropas norteamericanas, para concluir con la cesión definitiva del Canal en diciembre de 1999 (Traducción nuestra).

Informaciones disponibles en:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/21/internacional/1387582566\\_219299.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/21/internacional/1387582566_219299.html). Consultado el: 16/10/2024.

reflejos de lo que él había visto durante su experiencia en Chile. O sea que, había ya una alerta de que esto no iba a durar mucho.

En el año 1974 muere Perón y comienzan a mostrarse las acciones de la Triple A: Alianza Argentina Anticomunista; en esos días ponen una bomba en la casa del que era rector de la Universidad de Buenos Aires, matando al hijo, un bebé. Después lo reemplazan, por supuesto, y empieza el oscurantismo en la universidad. Yo hablo de Buenos Aires porque era donde me movía. De la recién creada Universidad del Comahue, mucha gente tuvo que rápidamente irse. Si bien en los anteriores períodos dictatoriales, nosotros mismos, renunciábamos y fuimos reemplazados muy rápidamente, en este caso, en el 1976 todo se dio de manera trágica. Los profesores que recién habían empezado a modificar los planes de estudio fueron perseguidos, los que no se exiliaron tuvieron fines trágicos, muchos, estudiantes también. Se expurgaron por completo los planes de estudio, los programas de las asignaturas y su bibliografía.

Esto no fue solamente en las universidades, sino también en los Institutos de Formación Docente, que ya tenían más de un lustro en funcionamiento, y con la apertura de la primavera peronista,<sup>5</sup> habían empezado a tomar ciertos formatos institucionales de las universidades, como la posibilidad de una mayor participación estudiantil y docente, frente a la vieja Escuela Normal, que era una institución con la organización centralizada, dependiente del Ministerio. Entonces, lo que era la transformación de la formación de docentes se dio muy rápidamente, en cuanto a las corrientes pedagógicas que inundaban este campo: era una vuelta atrás, bien oscurantista, con la incursión, ahora plena, de las teorías instrumentalistas, tecnicistas, basadas en el conductismo.

A la vez se produjo una mezcla muy rara en la formación de docentes, tomando la teoría piagetiana y encorsetando como si fuera un método cerrado los principios de la psicología piagetiana. Fue una transformación abrupta y no sabemos con qué propósitos, que asoló los primeros grados de la escuela primaria argentina. Así que, la formación de docentes se vio muy perjudicada y asolada durante el período dictatorial. Por supuesto, no había sindicatos o agrupaciones estudiantiles. Ustedes también deben haber escuchado que en las escuelas secundarias también se dio la persecución de los estudiantes, el famoso caso de “La Noche de los Lápices”, contra estudiantes de escuela media que reclamaban por un boleto estudiantil

---

<sup>5</sup> La “Primavera Peronista” corresponde al período de restauración de la democracia en Argentina desarrollado entre el 25 de mayo de 1973 y el 24 de marzo de 1976. Se señala que es un período de restauración de la democracia debido a que se ubica entre dos momentos dictatoriales: las distintas dictaduras que van desde 1955 hasta 1973 y la dictadura que va desde 1976 hasta 1983. También es de restauración de la democracia debido a que en este período el Peronismo deja de ser un movimiento político proscrito y es justamente el que lidera el proceso llevando adelante iniciativas de profundización de la democracia en un contexto de alza del movimiento popular. Se trata también de un momento de radicalización política que dio paso a enfrentamientos entre diferentes actores políticos que buscaban alcanzar sus objetivos. Martín Aveiro (2015) ofrece una mirada sobre las transformaciones desarrolladas en la organización académica y política de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo durante este período.

en los medios de transporte. Eso fue en la Universidad Nacional de La Plata, que se vio tremendamente perjudicada en esos años.

**Muchas gracias por el relato mezclado con una mirada más amplia de la historia de Argentina y de su formación profesional con la historia. Es muy importante esa aclaración sobre el concepto de la última dictadura para hacer esa diferenciación con las experiencias dictatoriales anteriores. ¿Cuándo usted vuelve de Panamá? En todo este espacio de mucho autoritarismo: ¿Qué expresiones de resistencia eran posible desde las salas de aula de las universidades? ¿Cómo las personas podían experimentar su proceso formativo o de trabajo en ese contexto que usted nos describe?**

Yo volví al país en 1985, un año y pico después del gobierno democrático. Lo otro, ya les digo que yo no estuve en el país, entonces esa vivencia no la tengo. Por relatos de compañeros, tengo, por ejemplo, para mostrar casos como el de mi compañera de trabajo, antes de que me jubilara y con quien sigo compartiendo espacios académicos. La compañera que quedó con el cargo de Didáctica Universitaria, que era mi cátedra, y quien ahora coordina los equipos de investigación, era alumna de Ciencias de la Educación en el periodo de la dictadura y aguantó dos o tres años y después se fue, se espantó. Creo que se espantó, también con Historia de la Educación, o con Filosofía de la Educación, no era estrictamente el núcleo didáctico-pedagógico. Ella se espantó, volvió a la Universidad en el año 1984 y ahí hizo rápidamente lo que le faltaba de la carrera.

Seguramente hubo resistencias subterráneas, grupos de estudios, exilios internos en otros espacios de trabajo. Hasta el año 1982, en que se produce la Guerra de Malvinas, y se afloja obligadamente la mano de hierro de la dictadura, no hay dentro de la universidad movimientos explícitos que pudiera yo reconocerlos como tales. Seguramente estaban en las catacumbas, pero eran catacumbas muy difíciles aún de reunirse. Otros colegas míos se fueron a trabajar en organismos, supuestamente que no eran ideológicamente tildados, por ejemplo, lo que sería la Dirección General Impositiva, en la parte de capacitación. Una compañera mía ahí hizo el desarrollo y acciones de psicología institucional, y a la vez seguía con los grupos de estudio sobre esta temática; después volcó toda su experiencia teórica y práctica en la universidad. Por eso, hay distintos formatos.

Otros compañeros de Ciencias de la Educación fueron a instituciones privadas de formación docente, donde podían trabajar, más asépticamente, pero podían seguir trabajando. A partir del trágico suceso de la Guerra de Malvinas, empezaron a formaron ya las comisiones políticas y ahí empezaron a moverse, no adentro de las instituciones, sino donde tenían que hacerse, afuera. Salieron a la luz los partidos políticos, que después, a fines de 1983 dieron por resultado las elecciones, con el triunfo del presidente Alfonsín. Me imagino que estaban también, los estudiantes nucleados alrededor de estos grupos, pero no adentro, no hasta el año 1983. Y ahí en el 1983 se da, este sí, pero me parece que eso después querrán ustedes

preguntarme. A través de los relatos de la gente que quedó en el país intuía que no había formas organizadas de resistencia visibles. Estas se daban afuera, en los grupos de estudio privados, con gente de muchísima confianza en este tipo de asociaciones.

**A mí me gustaría entender un poco más cómo era el trabajo de estos grupos interdisciplinarios de pedagogía universitaria, que usted trajo ahí, que tenían gente de las Ciencias de la Educación, la Psicología. ¿Cómo ustedes lograron desarrollar? ¿Cómo era ese trabajo en esa ocasión en que el grupo se formó?**

Ese fue en los años 1970 del siglo pasado, mi primer embrión, de lo que fue mi especialización en el campo de la Didáctica Universitaria, que es en el que trabajo. En ese momento yo, con un grupo de compañeros de estudios que habíamos entrado a trabajar en la UBA, algunos en esa cátedra de Historia de la Educación, otros en otras cátedras más relacionadas con la Didáctica, y que después continuamos trabajando en los Institutos de Formación Docente. Siempre seguíamos reunidos en grupos de estudio, o por lo menos compartiendo experiencias de análisis de nuestras propias experiencias. Nos constituimos ya que alguien nos pidió que fuéramos a desarrollar algún curso en la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, la Facultad de Arquitectura, que fue una Facultad que nos demandó que desarrolláramos cursos para sus docentes; también Derecho nos pidió que diéramos clases. Después fue Medicina, quien lo solicitó porque Medicina tiene una tradición paralela de formación de sus docentes, que se da desde comienzos del siglo XX, en Estados Unidos.

Entonces nos pidieron esa tarea de formación, y ahí arriesgamos y fuimos: hicimos lo que nunca habíamos hecho, entrar en la casa sagrada que era nuestra Universidad. Ahí lo que intentamos era transmitir nuestras concepciones pedagógicas y didácticas pues eran siempre cursos orientados hacia la enseñanza en las aulas universitarias. El interés de la demanda estaba centrado en cómo enseñar a los profesores a dar clases. Pero nuestra formación era una formación que sostenía que no puede hablar de enseñanza y de educación en su sentido más amplio, si no lo relaciona con su contexto íbamos un poquitito más allá. Además, todas teníamos una formación bastante buena en psicología, pero no en psicología conductista, sino en aquel constructivismo que les comentaba antes, en psicología dinámica, psicología de los grupos y psicología profunda, esa mezcla de psicología profunda, psicología dinámica y constructivismo nos hacía poner el acento en el lugar y el rol que cumplían los sujetos del aula. En otras palabras, considerar con una mirada amplia el proceso de enseñanza y de aprendizaje, entender que son prácticas diferentes, llevadas a cabo por sujetos que son diferentes y sujetos que se enraízan en su contexto histórico y social. Por lo tanto, un poquito de esto es lo que aparecía frente a la demanda de cómo dar clases, aparecía enmarcado en esta ubicación.

Por supuesto, que también ahí dábamos dinámicas de grupo, en esa época, también la utilización más diversa del pizarrón o los, lo que eran los slides, que recién empezaban, y todo

ese tipo de cosas de la tecnología de la época. Después, en la recién creada Universidad Nacional del Comahue, en el año 1972, trabajamos con el Equipo de Pedagogía Universitaria. Este equipo, que ya se había fogueado de alguna manera en la UBA, acepta el desafío de desarrollar cursos pedagógicos, previo al inicio de las clases, cuando recién se estaba constituyendo el cuerpo docente que meses después comenzarían a dictar sus clases, el Comahue, es una universidad nacional de carácter regional, por un acuerdo entre la provincia de Río Negro y la provincia de Neuquén, con una sede central y centros regionales en las dos provincias. Entonces, el primer núcleo de formación previo al inicio de las clases, previo a la inauguración real de la Universidad, lo hicimos en la sede del rectorado.

En Cipolletti era en ese momento. Teníamos todo el día, a nuestra disposición para esa instancia formativa, a los docentes titulares de la nueva universidad. Así que fue un festín, un festín pedagógico. Trabajamos con una psicoanalista que nos ayudaba a entender qué nos pasaba a nosotros frente a ese desafío. Nuevamente nosotros sujetos de, lo que en ese momento se llamaba capacitación y hoy entendemos como desarrollo profesional docente. Después, se replicó esta formación en las distintas sedes regionales. Después yo me fui un poco antes de la dictadura, porque me invitaron a trabajar en el exterior, movida por la inquietud de “vamos a ver qué pasa por el mundo”. Después mis compañeros siguieron con estas actividades hasta que empezó el período bravo de la dictadura de 1976.

**¿Cuál es el papel de los docentes universitarios en la defensa de la democracia y la promoción de una pedagogía más democrática en los días de hoy? ¿Cuál sería ese papel? ¿Cómo es que la señora entiende ese proceso todo? De un país que vivió esta apertura política en los años 1980, cómo es que el reflejo de esa vivencia que algunas personas, algunas tienen sólo por la historia, no por haberla vivido, pero ¿cuáles son los reflejos de esto en la práctica docente?**

Me parece importante señalar, porque si no estamos mirando la universidad solamente como institución encerrada en sí misma, que los docentes universitarios van también constituyéndose en sindicatos, es decir, en agrupaciones sindicales que tienen un lugar muy importante a partir de la recuperación de la democracia. Se crea lo que es una Federación Nacional de Docentes Universitarios, la CONADU, que forma parte de la Confederación de Trabajadores de la Argentina. Si bien yo me estoy refiriendo más a la universidad, sé que el interés está puesto también en la formación en el nivel superior. En la Argentina el nivel superior es un nivel bifurcado entre las instituciones universitarias, o el subsistema universitario, y el subsistema de educación superior, de los institutos. Dentro de este último subsistema los Institutos de Formación Docente son los mayoritariamente presentes, ocupando el mayor lugar, aunque, en número menor también hay institutos superiores técnicos. Esas serían las dos vías de la formación en el nivel superior. Lo digo porque en los institutos tuvo y tiene mucha fuerza sindical, prioritariamente a través de la Confederación de

Trabajadores de la Educación de la República Argentina, la CTERA, que también forma parte en la actualidad, de lo que llamamos CTA, Central de Trabajadores y Trabajadoras de la Argentina.

Es necesario tener en cuenta que se llaman trabajadores de la educación, lo cual cambia el sentido y la posibilidad de articularse con otras organizaciones sindicales. Me parece que esto le da un sentido más interesante a la cuestión. Me parece que el papel de los sindicatos también hace a una formación diferente del docente universitario, en cuanto que no se centra solamente el desarrollo profesional docente en la formación externa, de lo que se puede recibir desde afuera, sino que también comprende a la formación cotidiana que se da en la tarea, que es lo que implica el ser considerado trabajador de la educación. En las aulas universitarias argentinas, como creo que en otros contextos también se da, están presentes las dos visiones acerca de la educación y, por lo tanto, de los sujetos de la educación. Una visión más tecnicista, yo lo pinté en la época de aquellas dictaduras, pero no sólo estuvo presente durante las dictaduras: esa visión tecnicista está enraizada en nuestras aulas y es vigente, no es pasado. Eso coexiste con la otra mirada, más crítica, más fundamentada crítica, como la denominamos nosotros, de la educación y, fundamentalmente de la enseñanza, de la formación de los docentes.

Los docentes universitarios suelen reconocerse en aquella primera visión, sosteniendo una mirada más limitada de la enseñanza, como si fuera autónoma de su contexto histórico-social. No obstante, en la otra perspectiva, en esa segunda mirada, se considera que no se puede pensar en el cómo sin pensar en el qué, el por qué y el para qué. Estas dos concepciones de la educación y de la enseñanza hacen que estén siempre en tensión, y hay periodos donde aparece más fuertemente una y otros periodos que no. En el comienzo de la democracia, años 1983, 1984, 1985, yo diría hasta el 1987, 1988, había presupuesto para las innovaciones y para la formación y para el salario del docente universitario. Los docentes universitarios del 1984, 1985, llegaron a ganar lo mismo que un juez de la nación. Aquel era un momento donde también era mucho más posible, con presupuesto universitario, poder hacer innovaciones, poder trabajar en función de esa otra mirada de la educación y de la enseñanza.

La situación heredada de la dictadura era catastrófica: por ejemplo, en mi universidad, la Universidad de Buenos Aires, en su Instituto de Ciencias de la Educación, que como Instituto de Didáctica fue creado en 1924, al finalizar la dictadura nos encontramos que había sólo dos investigadores; hoy hay más de ochenta. En el año 1985 uno de los intereses del Instituto, bajo la dirección de María Teresa Sirvent, fue justamente convocar a los docentes investigadores de dentro y fuera de la Universidad, a formar parte del Instituto. Se trataba de abrir las puertas del Instituto a la comunidad que había quedado tanto tiempo fuera. Se organizan reuniones y congresos, para justamente intentar una gestión participativa y abrir, no solamente a la comunidad universitaria, sino a la comunidad en su conjunto. Reitero que



durante la gestión de María Teresa Sirvent se convocó a los profesores de los institutos también a formar parte, voluntariamente, por supuesto, de estas instancias.

Entonces, una de las formas de promover la formación del docente universitario fue crear talleres para análisis de las experiencias que esos profesionales llevaban a cabo cotidianamente. Ustedes saben que, en la Universidad de Buenos Aires y las universidades argentinas en su conjunto, los estudiantes tienen ingreso irrestricto a las aulas, el cual fue anulado durante la dictadura. Con la recuperación de la democracia se dio una incorporación masiva de estudiantes y los profesores se ven conminados a trabajar con grupos muy grandes de estudiantes. La numerosidad, la masividad fue un fenómeno presente en todas las carreras. Volviendo a la formación de los docentes lo que hicimos desde el Instituto fue crear talleres para los docentes para satisfacer un pedido del rectorado en el interés que los docentes estuvieran en mejores condiciones pedagógicas y didácticas para que pudieran formar parte del proceso de reforma curricular postdictadura en todas las carreras de la UBA; era un intento para que fuera una reforma participativa. Sobre todo, sabiendo que, si bien había comisiones específicas de reforma de los planes de estudios a nivel de cada facultad, esos planes de estudios reformulados tenían que ser puestos en práctica por docentes que se habían incorporado recientemente en la institución. Fue diferente la estrategia en el caso de Uruguay, ahí restituyó en la universidad a todos sus docentes exiliados o que fueron echados en el período dictatorial. Argentina dejó que las cosas se fueran dando un poco más paulatinamente en pos de la normalización y los llamados a concurso. Pero se abrieron cantidades de cargos, algunos *ad honorem*, otros cargos de dedicación simple, para hacer esta ciclópea tarea de reformar planes de estudio y demás.

El Instituto aceptó el reto que le manifestaban las autoridades de la universidad de desarrollar acciones de formación para docentes universitarios, pero a través de talleres. En los talleres empezamos abordando los temas clásicos de la enseñanza y el currículum a través de exposiciones breves de los asesores pedagógicos y los investigadores, hasta que nos dimos cuenta de que los momentos más interesantes de los talleres, eran cuando ellos hablaban y contaban cómo se las estaban arreglando para poder trabajar con grupos numerosos y poder encarar esos intentos de reformas curriculares que ellos también querían implementar. Nos dimos vuelta los talleres y en lugar de dar una clase sobre estrategias de enseñanza o sobre grupos operativos, por ejemplo, para a partir de esa exposición, pedirles que analizaran ese contenido en grupo y presentar una síntesis en plenaria, nos dimos cuenta de que había que trabajar a partir de las mismas prácticas de los docentes, de sus experiencias realizadas para afrontar los problemas de la clase, para, a partir de allí, buscar la teoría. Era otra manera de entender la formación de los docentes, fundamentada en otra concepción del conocimiento: la práctica no como aplicación, sino la práctica desafiando a la teoría. Por supuesto, hubo grupos que aceptaron el desafío, y coordinaban ellos los talleres presentando las formas que habían encontrado para dar solución a las dificultades que se les presentaba.

Los ayudaban los asesores pedagógicos quienes en sesiones previas al taller dialogaban para encontrar los fundamentos teóricos de esas prácticas. Estos talleres alrededor de una sola experiencia derivaron después en Expocátedras o Jornadas de Desarrollo de Docentes Universitarios talleres donde se juntaban más de una cátedra de distintas disciplinas, de distintas orientaciones, alrededor de un eje pedagógico; durante varios se llevaron a cabo en la Universidad de Buenos Aires, y después en otras universidades nacionales argentinas y del exterior.

A la par de estos grupos innovadores que aceptaron el desafío, también hubo grupos que no. Recordemos que las universidades se mueven en el doble andarivel de renovación y conservadurismo. Están siempre ahí, en tensión los dos movimientos. De modo que esta fue una de las formas que intentamos y que después se trasladó a otros contextos. Nosotros los llamábamos “talleres de reflexión sobre experiencias innovadoras”. Después, el tema de la innovación, así entendida como una innovación protagónica, se fue expandiendo por otros contextos, a veces con nuestra participación, a veces no, con la participación de la gente que se había formado con nosotros, o que conoció la experiencia. Son formatos de promover una pedagogía más democrática.

**Hablando de la formación profesional: ¿Cómo las políticas del Estado, durante y después de la última dictadura militar en Argentina influenciaron el desarrollo profesional del docente universitario?**

Vamos a hablar de los períodos democráticos, porque los otros ya se los pueden imaginar. Pero cabe señalar, volviendo a nuestro país, que uno de sus propósitos fundamentales de la dictadura cívico-militar fue llevar a cabo una política económica de apertura al neoliberalismo y a la venta de la Argentina. Ese tipo de políticas, ya en la recuperación democrática, se ha alternado con períodos que se distinguían con llevar a cabo políticas más populares, más centradas en los grupos sociales, en las poblaciones desfavorecidas.

Nosotros estamos en la actualidad en la cuarta versión de la misma política económica que tuvo la dictadura. Con esto no estoy evadiendo la pregunta, sino que lo que estoy diciendo es que, según fueran estos períodos, ha habido unos con mayor impulso de una educación popular a nivel de todo el sistema educativo, incluyendo a la universidad. Por lo tanto, por una formación de docentes más articulados con la sociedad, y otros momentos en los que predomina una visión liberal centrada en el productivismo de sus docentes. Entonces, en la década del 1990, uno de los períodos de gobiernos democráticos, pero con fuerte impronta neoliberal, se une esta política junto con toda la influencia que viene del Norte, porque a nosotros nos llega más tarde esa influencia.

Estando en Panamá, y relacionándome con los colegas mexicanos, yo vi cómo bajaba el conductismo, los mexicanos lo tuvieron primero, los panameños y Centroamérica igual y llegó

al Río de la Plata. Esto que pasó en su momento, en la década del 1990 con toda la preeminencia de las políticas bajadas desde los organismos internacionales y de crédito, las políticas de evaluación y acreditación de las universidades. Traigo esta referencia porque muchos de los esfuerzos en la formación de docentes en los aspectos específicos de su *metier*, se vieron alterados por lo que dio vuelta la historia: puso la formación al servicio de la evaluación. En unos primeros momentos, se dio de una forma casi, tajante, es decir, como de manual. Esto no favoreció otras formas más humanas y sociales del desarrollo profesional docente.

Ha habido, en el período anterior al actual, experiencias interesantes de formación docente. Como, a fines de los 1990, en los primeros años del gobierno del presidente De la Rúa, después sobrevino un desastre económico y social, hubo una política interesante de formación de docentes por parte del Ministerio de Educación y que fue una articulación entre las universidades y la dirección de formación docente. Fue una experiencia muy interesante, de salir del “cursillismo”, o sea, de dar curso tras curso de capacitación, de actualización de docentes sin anclaje en las prácticas. Estas acciones provocan el odio de los docentes disciplinares hacia los pedagogos; entiende que estos vienen con la varita mágica de la verdad, a repetir y repetir cuestiones sin que los docentes tengan la menor injerencia de poner en acción lo que se les quiere vender, dicho esto muy poco académico y diplomáticamente.

A fines de los 1990 una experiencia interesante que se dio en ese momento fue la de los polos educativos para la formación de docentes. Desde el Ministerio de Educación Nacional se pedía a los Ministerios provinciales que designaran aquellos Institutos de Formación Docente que fueran núcleos, polos, para trabajar a su vez con los otros Institutos de Formación Docente. Los mismos Institutos polos podían elegir, dentro de una lista abierta de docentes especialistas, quiénes querían que fueran a acompañarlos en el proceso formativo, identificando los principales problemas de la institución y diseñando las posibles líneas de acción.

El Ministerio Nacional financiaba estos programas. Esta fue una manera de bajar la política a los docentes, empoderándolos en cierta medida, porque era el Instituto el que definía qué era lo que quería aprender, o cómo solucionar los problemas que tenían. Durante el periodo inmediatamente anterior al actual, también se desarrolló un programa de formación semejante a la experiencia llevada a cabo desde hace más de 30 años por la Universidad de Sevilla, centrada en los profesores mentores en su trabajo con los docentes más jóvenes de su equipo.

En Argentina esto se dio en los Institutos de Formación Docente, donde los profesores acompañaban durante un período a los docentes recién graduados en sus primeros trabajos en el nivel primario de educación. Así que hay distintos formatos que se han desarrollado. Nuevamente volvemos a señalar que estas políticas tienen que ser acompañadas por

financiamiento, sino son meras ilusiones. En el momento que se implementaron los polos se había hecho un fuerte aporte para sostenerlos, es decir, que no era un proyecto ilusorio.

La formación del docente universitario y el desarrollo profesional del docente universitario en cuanto a las políticas que los sostienen es el hecho que en Argentina el nivel de posgrado no tuvo un desarrollo tan importante como lo tuvo en Brasil, impulsado durante su dictadura. En Argentina, históricamente se impulsó siempre a la formación fuerte del grado, mientras que el posgrado era para el académico que quería seguir un doctorado. En las carreras de Ciencias de la Salud, Odontología y Medicina fundamentalmente, se centró en las especialidades refiriéndose a en asuntos muy específicos de alta especialización en cada una de esas profesiones. Las maestrías recién ingresan en nuestro país, yo diría, en la última mitad de la década del 1980, con desarrollo muy fuerte desde los 1990 hasta la actualidad.

Es así que en el área de educación hay especializaciones y maestrías con distintas denominaciones que se centran en el nivel superior: en docencia universitaria, en enseñanza universitaria, en educación superior, algunos de ellas más centrados en lo político, lo administrativo, la gestión. Distintos formatos, pero que han tomado la responsabilidad de ir formando los docentes de la universidad en este desarrollo. Hay instituciones como la Universidad Nacional del Nordeste, que es regional pues comprende a las provincias de Corrientes y del Chaco, también que a fines de los 1990, hizo espacios de formación para todos los docentes de la universidad, espacios que después derivaron en una maestría.

Una cuestión interesante es que se generaron espacios de multiprofesionalidad y multidisciplinariedad, porque los participantes eran docentes de distintas especialidades disciplinares y profesionales que tienen en común el interés por lo educativo, por la enseñanza, por el currículo etc. Esta fue una fuente muy interesante de formación de docentes universitarios. En el caso de Universidad de Buenos Aires y de otras universidades, un formato que ya se dio después de la segunda mitad del siglo XX, pero que se desarrolló con la recuperación de la democracia, fue el de las denominadas “carreras docentes”. Carreras docentes que implementaron en varias universidades nacionales.

En la Universidad de Buenos Aires, se desarrolló a nivel de las facultades; era una estrategia política que impulsó la universidad, pero no la tenía a su cargo. Estas carreras docentes eran para los docentes de cada facultad, de carácter no obligatorio la mayor parte de ellas, con contenidos pedagógicos y didácticos apropiados para las áreas disciplinares profesionales de ese ámbito, y no otorgaban títulos de posgrado, sino certificaciones acreditadas. En la actualidad se ha articulado o se intenta articular con las especializaciones y maestrías, pero ya tiene otro carácter, porque las maestrías son abiertas, no cerradas a los propios docentes de la facultad. Por consiguiente, esta transformación se corre el riesgo de perder la instancia formativa que, a través de su propia dinámica y cultura, brinda la institución.

**¿Cómo estos programas de desarrollo profesional pueden ser reorganizados para superar el modelo de racionalidad técnica, buscando incentivar un abordaje más crítico, más reflexivo y adaptado a las diversas realidades y contextos de la educación actual?**

Yo sigo insistiendo en que las políticas tienen que contemplar las posibilidades que los cambios también se hagan desde abajo. Por supuesto que la política debe incentivar, debe propiciar, debe financiar esas posibilidades, pero desde mi mirada, esto no se puede hacerse si no hay una captación por parte de los sujetos de qué es lo que se quiere hacer y qué es lo que se quiere transformar. Y esto es, justamente, salir de una racionalidad técnica: implica pensar en sistemas de formación que no asuman una racionalidad técnica. Una mirada alternativa, crítica, como dijiste, o fundamentada crítica, como decimos nosotros insistiendo en la fundamentación de las acciones, tiene que partir de analizar los problemas de los sujetos como eje de la formación.

Al sostener esto sé que me cierro un poco, pero sigo insistiendo en esa posibilidad, porque hay experiencias que se mostró que era posible. Entonces, hay que seguir insistiendo sobre esa base de sujetos protagónicos, que no sean despreciados en cuanto a su forma de ejercer la práctica. Esto implica analizar con esos sujetos protagónicos lo que ellos hacen, sus experiencias, apostando a la posibilidad de ver si ellos pueden cambiar la mirada. Creo sólo pueden cambiar la mirada si los ayudamos a mirar lo que hacen. Por supuesto que, con teoría, no estoy hablando de un practicismo, un pragmatismo cerrado ni mucho menos. Estoy insistiendo en que no se puede formar docentes de arriba para abajo.

Por lo tanto, trabajar con las prácticas de los sujetos, analizar las prácticas de los sujetos, investigar las prácticas de los sujetos. Lo mismo que nosotros decimos en el aula, cuando damos clases a los estudiantes sobre formación, sobre enseñanza, sobre educación. Me parece que el mismo formato es el que nos permite salir de esta encerrona de la doble vía, porque no nos olvidemos, no podemos pensar en el docente universitario sin pensar que ellos tienen una lógica diferente, que cada especialidad, cada campo disciplinar profesional tiene una lógica diferente, una lógica de entender el conocimiento y muchos lo tienen todavía desde el positivismo para acá. Es decir, no cambió. Muchos todavía siguen sosteniendo que la única investigación posible es la investigación que sacaron del formato de las ciencias naturales y que sirvió, en su momento sirvió.

Pero en un mundo actual tan incierto, tan cambiante, tan posterior a la pandemia ¿en un mundo como el actual quién puede pensar en el conocimiento como algo cerrado? Y con la tecnología ¿quién puede pensar que solamente que tenemos que cambiar el medio y seguir con la misma estructura de pensamiento? Usar esas tecnologías para hacer las clases más, “amenas”. Entonces, por un lado, centrarnos en lo que el docente hace, en su práctica, en sus problemas, y de ahí ir a la teoría. No lo veo de otra manera. La otra cuestión, que medio lo esboqué recién, es el respeto por las características, la cultura, de cada campo disciplinar

profesional. Me parece que esto no se ha explorado lo suficiente. Todavía seguimos pensando en una didáctica y una pedagogía universitaria común a cualquier disciplina, común a cualquier campo profesional, y eso no ayuda.

Después me parece que la experiencia, de las asesorías pedagógicas, es una experiencia potente, por otra vía que incluye pero que es más amplia que la formación. Esta vía se entiende como un asesoramiento cuidadoso de y con el otro: se trata de aceptar el asesoramiento como una posibilidad en función de la demanda, pero no más allá. Investigación, formación a partir de la práctica, apoyo institucional, respeto por la propia institución también, son las vías que yo veo para la formación de los docentes.

**¿En su experiencia como investigadora y educadora en la Universidad de Buenos Aires, cómo estas asesorías pedagógicas han contribuido para el apoyo y el desarrollo profesional docente en esa Institución a propósito de lo que usted ha trabajado? ¿Cómo podríamos pensar estas asesorías pedagógicas universitarias para contribuir al fortalecimiento de la formación de las profesoras y profesores en universidades probablemente de otros países de América Latina que usted también conoce?**

En primer lugar, yendo a la experiencia nuestra, las asesorías pedagógicas estaban presentes aún durante la época de la dictadura. Es decir, hay atisbos previos, no de una manera general para la universidad, pero sí, vuelvo a insistir en lo que les había dicho antes: las facultades ligadas a las ciencias de la salud y, fundamentalmente, Medicina y Odontología, fueron facultades que contaban en nuestra Universidad, pero también en otros países, con el asesoramiento pedagógico universitario desde tiempos anteriores a la década del 1980 del siglo pasado.

Durante la dictadura, en la UBA hubo en Agronomía, en Veterinaria también, asesorías pedagógicas perfectamente homologables a la situación que se vivía en el afuera y adentro de la Universidad. Es decir, era personal que aceptaba las condiciones en que se estaba dando y seguían desarrollando sus acciones de asesoramiento ligada al método, a enseñar métodos, y formas curriculares, le venía a tono el trabajar con toda la didáctica tecnicista. Con la recuperación de la democracia, el rectorado, a través de una resolución, impulsa la creación de asesorías, comisiones asesoras pedagógicas a nivel de cada una de las facultades. Algunas se crearon con mayor fuerza, otras quedaron relegadas.

Se propició, en aquellas facultades en que había, la ampliación del número de asesores pedagógicos. Fundamentalmente, las asesorías pedagógicas se vieron abocadas, en ese primer momento, a apoyar a las comisiones de reforma de planes de estudio. Pasado ese primer período, comenzaron a trabajar, ensayando diversas formas de introducirse en la tarea específica de intervención en la vida en las aulas. Las asesoras pedagógicas, que eran

pedagogos, pero sin formación necesariamente específica en pedagogía universitaria, fueron haciendo también, en esos primeros momentos, de su práctica un aprendizaje.

Una compañera nuestra que trabajó en Odontología siempre relata que, con su compañera de trabajo, ambas nuevas, no heredadas, primero intentaron hacer un curso para todos los docentes titulares de la Facultad de Odontología. Convocaron a todos, pero no fue nadie. Esta situación nos sirve para entender un poco la fuerza de la institución y la fuerza de la profesión como condicionantes, estructurantes de nuestras prácticas. En consecuencia, las asesoras pedagógicas ensayaron otros caminos, como ir cada una de ellas a las clases de una asignatura específica y escucharlas como si fueran alumnas, para ver si entendían la lógica de la facultad y del contenido disciplinar profesional.

La Facultad de Ciencias Económicas empezó de otra manera, porque, a su vez, la que era asesora pedagógica de esa facultad, fue nombrada Secretaria Académica de la Universidad, así que había otra mirada hacia al asesor pedagógico. En esa facultad lo que hicieron fue empezar directamente con un curso bastante aggiornado de formación pedagógica de los docentes, pero con una mirada un poco más distendida, más amplia.

Por consiguiente, la experiencia de las asesorías pedagógicas en la Universidad de Buenos Aires fue una experiencia interesante, interesante porque las asesoras tuvieron una mirada bastante dinámica acerca de cómo ejercer el asesoramiento, esperando un poco cómo era la disponibilidad de los profesores para aceptarlo. Nuevamente, se impone la necesidad de mirar y comprender con qué institución se está trabajando.

Nosotros lo que hicimos durante ese período desde el Instituto de Ciencias de la Educación, fue ofrecer seminarios de formación para los asesores pedagógicos, fundamentados en estos principios. Dimos tres seminarios de ese estilo, era abierto a los asesores pedagógicos de distintas universidades. El rol del asesor pedagógico como un rol en construcción, desde la Universidad de Buenos Aires, fue ofrecido para los asesores, presentes o futuros de otras universidades, haciéndolo graduadamente, para que pudieran viajar. Eran presenciales, no era con educación a distancia. Esta era nuestra forma de entender la asesoría, y creo que ha tenido un desarrollo bastante interesante. Luego los asesores pedagógicos se asociaron, formamos redes, ahora está esa red de asesorías pedagógica universitarias un poco detenida, no es el mejor momento de la red.

Entonces, ya en el periodo de los 1990 en adelante, las asesoras y los asesores pedagógicos — porque hay hombres también, pero pocos — se vieron constreñidos a trabajar en acciones institucionales más ligadas a la evaluación y a la acreditación de carreras. En consecuencia, tuvieron que destinar menos tiempo a las tareas de asesoría directa. Es decir, de trabajar con un profesor que estuviera interesado en modificar las situaciones de aula o que en función de



ciertas cuestiones que denota la evaluación, se mostraran interesados por contar con la colaboración del asesor pedagógico.

El tema de las evaluaciones de los docentes y de la institución fue tragando un poco la tarea más directa del asesor pedagógico. ¿Cómo yo lo veo al profesional asesor pedagógico? Veo al asesor pedagógico como un profesional de las Ciencias de la Educación y, como deseable, cómo lo ha implementado Uruguay, que ha creado las unidades de apoyo a la enseñanza en cada uno de los servicios, que son como núcleos de facultades, no es por facultad, sino núcleos que son cinco o seis. Tanto a nivel central como en las regionales que ha creado estas unidades de apoyo pedagógico.

Digo esto porque son cargos concursados, cosa que no logró la Universidad de Buenos Aires. En la UBA los cargos son siempre interinos y eso ha hecho a la debilidad del asesoramiento pedagógico en esta institución. En algunas facultades se ha creado el cargo adosado a una cátedra, por ejemplo, alguna cátedra dedicada a las nociones epistemológicas y sociales, se concursó y lo ha ganado una persona que era un asesor pedagógico interino, en cumple la doble función. Pero es, a mí me parece, que es considerar de manera vicaria al asesoramiento pedagógico.

Por lo tanto, es necesario el reconocimiento y la legitimación de la asesoría pedagógica dando condiciones para que se refiera a un cargo propio y, por supuesto, con su lugar en la estructura. En segundo lugar, sostener que es una función académica. El del asesor pedagógico no es un rol técnico, sino un rol académico, por tanto, debe tener oportunidades para cumplir las funciones que desarrolla un académico, no solamente la de docencia — docencia en este caso a través de la formación docente, el desarrollo de la formación docente — sino también pudiendo desarrollar las tareas de relación con la comunidad y de investigación.

Una cuestión interesante que tienen las asesorías pedagógicas uruguayas, algunas en Argentina, pero con mayor precariedad, es el hecho de integrar en las asesorías pedagógicas no sólo a pedagogos, sino a profesionales de la especialidad. Eso lo hace también en Argentina, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se trata de sostener una estructura interdisciplinaria e interprofesional dentro de las asesorías pedagógicas. Me parece que estos podrían ser algunos de los caminos para la construcción de un modelo de asesoría pedagógica, siempre idiosincrásicamente adecuado para cada realidad institucional. Es necesario tener en cuenta la fuerza que tiene la institución universitaria, que obliga a ser mirada con mucho cuidado, no transponer su propia cultura. Nosotros hemos trabajado estos temas en otros países, pero siempre con una mirada cuidadosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A través de la entrevista realizada a la profesora Elisa Lucarelli, es posible identificar cómo los contextos dictatoriales pueden marcar grandes transformaciones en las trayectorias personales y profesionales de las personas que se dedican a la docencia universitaria, así como es posible recoger algunos vestigios relevantes de los complejos procesos de acomodación y reorganización de las perspectivas académicas hegemónicas dentro de las universidades. Esto nos permite afirmar que la universidad y sus comunidades no son inmunes a los conflictos que se desarrollan en la sociedad, especialmente en contextos dictatoriales como los vividos en la segunda mitad del siglo XX en América del Sur.

La entrevista también resalta la necesidad de que las políticas educacionales consideren que los cambios se generan desde los propios sujetos involucrados. Si bien las políticas públicas deben fomentar y financiar iniciativas de formación docente, es importante que los propios actores comprendan y se apropien de los objetivos y transformaciones deseadas.

La autora enfatiza que las acciones de desarrollo profesional docente deben superar una formación fundamentada en una racionalidad técnica y adoptar una perspectiva crítica que analice los problemas de los sujetos como eje de la formación. Para Lucarelli, la formación docente no debe imponerse desde arriba hacia abajo, sino trabajar con las prácticas y experiencias de los docentes, ayudándolos a reflexionar sobre su trabajo con apoyo teórico. Además, enfatiza el respeto por las características y culturas de cada campo disciplinar, señalando que esta diversidad no ha sido suficientemente explorada en la pedagogía universitaria. Finalmente, menciona la importancia de las asesorías pedagógicas como vía complementaria a la formación, siempre respetando y apoyando las demandas institucionales.

Lucarelli resalta la importancia de reconocer y legitimar la asesoría pedagógica como un cargo específico, con su debido espacio en la estructura institucional. Destaca que el rol de los asesores pedagógicos debe ser de carácter académico, y no sólo técnico, abarcando, además, la docencia y el desarrollo de la formación docente, las relaciones con la comunidad y la investigación. La integración de profesionales de diferentes áreas, además de pedagogos, en las asesorías pedagógicas, ha sido adoptada en Uruguay y en algunas regiones de Argentina. Este modelo interdisciplinario e interprofesional, como el implementado por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Río Cuarto, puede servir como ejemplo. Sin embargo, es fundamental que cada realidad institucional sea analizada cuidadosamente, evitando la mera transposición de modelos de otros contextos.

Además de lo anteriormente mencionado, la entrevista a Elisa Lucarelli nos ha permitido acceder a múltiples informaciones y experiencias en torno a la docencia universitaria en el contexto de la dictadura militar en Argentina. Estas perspectivas son relevantes para poder

interiorizarnos sobre el papel que han cumplido las y los docentes universitarios en contextos dictatoriales, como así también poder conocer cómo y por qué las universidades han sido intervenidas y afectadas en dichos contextos. El papel relevante de las universidades en cuanto a la creación de conocimiento y democratización de la sociedad fue entendido como una amenaza por parte de las dictaduras militares. Esta situación es similar a lo ocurrido en las universidades de los demás países de Sudamérica que sufrieron el desarrollo de dictaduras militares durante la segunda mitad del siglo XX, como Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

Esta experiencia compartida en las universidades sudamericanas nos alerta a la necesidad de continuar construyendo conocimiento histórico y comparado sobre el desarrollo de ellas en contextos dictatoriales. También se constituye en una oportunidad para superar el presentismo de la investigación educacional volcada al estudio de las universidades y sus comunidades. Superando este presentismo será posible tener una comprensión más amplia de las universidades en tanto a lo que fueron, a lo que son y lo que podrían llegar a ser.

## REFERENCIAS

ÁGUILA, Gabriela. La última dictadura militar argentina. Fases y estrategias (1976-1983). *Nueva Sociedad*, n. 308, p. 122-308, 2023. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/308-la-ultima-dictadura-militar-argentina/>. Acceso en: 14 ene. 2025.

ARRIAGADA, Patricio. *Financiamiento de la educación superior en Chile 1960-1988*. Santiago: FLACSO, 1989.

AVEIRO, Martín. La Reforma Universitaria de Mendoza: políticas académicas en la Facultad de Filosofía y Letras (1973-1974). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Santiago, n. 3, p. 34-64, 2015. Disponible en: <https://historiadelaeeducacion.cl/index.php/home/article/view/28>. Acceso en: 14 ene. 2025. DOI: <https://doi.org/10.60611/cche.vi3.28>.

COLECTIVO MEMORIA PUC. *Una luz sobre la sombra*. Detenidos desaparecidos y asesinados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago: CM PUC, 2010.

COMISIÓN DE RECONCILIACIÓN UNIVERSITARIA. *Libro Memorial de la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Santiago de Chile*: Informe de la Comisión de Reconciliación Universitaria de 1991, actualizado a 40 años del golpe de Estado de 1973. Santiago: Editorial USACH, 2013.

DAROCH, Emilio; PIZARRO, Carolina. *Asalto a la UTE*. Santiago: Editorial USACH, 2023.

ERRÁZURIZ TAGLE, Javiera. Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, [S. l.], n. 8, p. 36-56,

2017. DOI: <https://doi.org/10.60611/cche.vi8.18>. Disponible en: <https://historiadelaeeducacion.cl/index.php/home/article/view/18>. Acceso en: 14 ene. 2025.

ERRÁZURIZ TAGLE, Javiera. Intervención y depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de universidad. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70688>. Disponible en: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/70688>. Acceso en: 14 ene. 2024.

ESPÍNOLA, Claudio. *Los detenidos desaparecidos del Pedagógico: el caso de Historia*. Santiago: Editorial Santa Inés, 2019.

KAUFMANN, Carolina. *Dictadura y Educación*. Universidad y Grupos Académicos argentinos (1976-1983). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

KAUFMANN, Carolina. *Dictadura y Educación*. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

MONSÁLVEZ ARANEDA, Danny; VALDÉS URRUTIA, Mario. El golpe de Estado de 1973 y la intervención militar en la Universidad de Concepción (Chile). *Polis*, Santiago, v. 15, n. 45, p. 363-384, dic. 2016. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682016000300018&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682016000300018&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 14 ene. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300018>.

MONSÁLVEZ ARANEDA, Danny. La Universidad de Concepción en Dictadura: delación, depuración y normalización, 1973-1980. *Historia 396*, Viña del Mar, v. 9, n. 2, p. 187-224, 2019. Disponible en: <https://historia396.cl/index.php/historia396/article/view/362>. Acceso: 14 ene 2025.

MONSÁLVEZ ARANEDA, Danny. *Los académicos de la Universidad de Concepción contra la Dictadura de Pinochet: intervención, organización, lucha y la universidad para los universitarios, 1973-1990*. Concepción: Editorial UDEC, 2023.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. *Dictaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MUÑOZ-TAMAYO, Víctor; DURÁN-MIGLIARDI, Carlos. Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Izquierdas*, Santiago, n. 45, p. 129-159, feb. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129>. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50492019000100129&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492019000100129&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 14 ene. 2025.

MUÑOZ-TAMAYO, Víctor. Chascones. Dictadura, movimiento estudiantil y militancia en el ala izquierda de la Juventud Demócrata Cristiana JDC, 1973 - 1989. *Izquierdas*, Santiago, v. 49, 93, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100293>. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50492020000100293&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492020000100293&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 14 ene. 2025.

PINEAU, Pablo; MARIÑO, Marcelo; ARATA, Nicolás; MERCADO, Belén. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue, 2006.

PÓO, Ximena. *La dictadura de los sumarios (1974-1985)*. Universidad de Chile intervenida. Santiago: Editorial Universitaria, 2016.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. La Universidad Argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983). *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, Bahia, v. 3, n. 1, p. 135-160, 2020. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1390>. Acceso en: 14 ene. 2025.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. *Universidad, peronismo y dictadura, 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

TORO, Pablo. «Tiempos tristes»: notas sobre el movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986). *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 2, n. 2, p. 107-124, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.006>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4774/477447182006.pdf>. Acceso en: 15 ene. 2025.

### **Elisa Angela Lucarelli**

Profesora, licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde fue profesora titular regular (hoy jubilada) de Didáctica de Nivel Superior. Investigadora Categoría 1 (máxima) en el Sistema Nacional de Investigación de Argentina. Área académica: Didáctica y Pedagogía Universitarias. Actualmente investigadora y docente de posgrados en UBA y UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) y en universidades nacionales y latinoamericanas.

elucarel@gmail.com

### **Juliana Santos da Conceição**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto.

julianasantosc@yahoo.com.br

### **Felipe Andres Zurita Garrido**

Professor de História e Ciências Sociais pela Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), no Chile. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Áreas de interesse de pesquisa estão ligadas à História da Educação e ao Ensino de História.

felipe.zurita@umce.cl

#### **Como citar este documento – ABNT**

LUCARELLI, Elisa Angela; CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; GARRIDO, Felipe Andres Zurita. La influencia de las dictaduras militares en la enseñanza universitaria: la mirada de la profesora Elisa Lucarelli. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 14, e054815, p. 1-28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.54815>.