

FAIA. VOL 5. Nº25. 2016

PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS UTÓPICOS ABORTADOS POR LA OPERACIÓN CÓNDOR

DOS ESTUDIOS DE CASO EN ARGENTINA Y CHILE

JESSICA VISOTSKY

Universidad Nacional del Sur - Argentina

RESUMEN: El trabajo que se presenta desarrolla dos experiencias político - pedagógicas que pueden ser consideradas utópicas. Se considera a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales sobre la que, la Operación Cóndor y los Terrorismos de Estado en cada uno de los países avanzó destruyendo sus potencialidades transformadoras.

Palabras clave: plan Cóndor, Derechos Humanos, universidad, educación, memoria colectiva

INTRODUCCIÓN

Entendemos a la educación en el marco de las estructuras de poder económico, político, social, cultural y militar, esto es de forma relacional, viéndola “*en conexión, fundamentalmente, con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio*” (Apple; 1997:25).

También entendemos que la educación debe ser comprendida en relación y en el marco de los Derechos colectivos o “Derechos de los Pueblos”: en relación a la autodeterminación, a la independencia económica y política, a la identidad nacional y cultural. Entendemos que las experiencias educativas de los sujetos y de los pueblos guardan enormes potencialidades transformadoras, ellas anclan en las relaciones y vida cotidiana y contienen en sí potencialidades cuestionadoras del orden imperante.

Las experiencias que se describen son dos, una toma en cuenta las experiencias pedagógicas y propuestas consideradas contra hegemónicas en las cátedras pedagógicas (a cargo de profesores chilenos exiliados) en la Universidad Nacional del Sur, Argentina durante el año 1974 antes de la intervención de la misma por el gobierno de Martínez de Perón y el accionar en la misma de las AAA, la otra es una experiencia de alfabetización de adultos en el Chile de la Unidad Popular.

Se toman en consideración los programas de esos años, entrevistas a los docentes y estudiantes así como un análisis de las propuestas pedagógicas a partir de la mirada de la pedagogía crítica.

Educación y derechos de los pueblos

Situada desde una concepción pedagógica crítica, entendemos que la educación contiene en sí potencialidades transformadoras que tienen relación con la posibilidad de dar lugar a desocultar, “concientizar” como le llamó Paulo Freire, “descolonizar”, como le llamó Tardeu Da Silva o de-colonizar, irrumpir como convocan las perspectivas de-coloniales refieren (Walsh; 2016). En definitiva tiene el poder de acompañar procesos de transformaciones estructurales de las relaciones imperialistas, colonialistas, de opresión de clases, géneros y razas.

Es en este sentido entendemos que la educación debe ser comprendida en relación y en el marco de los derechos colectivos o “Derechos de los Pueblos”: en relación a la autodeterminación, a la independencia económica y política, a la identidad nacional y cultural. Entendemos que las experiencias educativas de los sujetos y de los pueblos guardan enormes potencialidades transformadoras, ellas anclan en las relaciones y vida cotidiana y contienen en sí potencialidades cuestionadoras del orden imperialista, colonial, de clases, racial y patriarcal imperante.

En la Declaración del año 1948 fue consagrado el Derecho a la Educación, sin embargo existe un abismo entre los derechos consagrados en ella y lo que se ha concretado, siendo una elocuente muestra de que la potencia declamatoria de la misma y de los tratados internacionales y normas es mayor que su eficacia política. Pablo Gentili nos recuerda a Sergio Pinheiro (2009:21) cuando señala que toda declaración es un “ejercicio de frustración”, resultando ineficaces para resolver los problemas del hambre, el racismo, la discriminación, la exclusión. La Declaración sobre derechos económicos, sociales y culturales remite también a la educación y a la cultura como uno de estos derechos consagrados, sigue considerando a la educación como un derecho individual. Esta declaración tiene como ha sido reconocido, recoge los derechos civiles y políticos con un enorme peso de la tradición liberal, eurocéntrica.

La polémica hoy reside respecto de las declaraciones y pactos de Derechos Humanos además de que todo este arsenal normativo que la humanidad ha podido ir desarrollando no se traduce en la realidad de los pueblos, en la concepción occidental que subyace a los mismos.

Fue en la Carta Africana de los Derechos Humanos de 1981, o “Carta de Banjul” donde se reconocen los derechos colectivos o de solidaridad. Esta Declaración puso en jaque el carácter occidental de la concepción de los derechos humanos, de carácter liberal, individualista, poniendo sobre la mesa concepciones colectivas de derechos. Es cuestionable el carácter colonialista que subyace a la intencionalidad de extender dicha concepción, tal como nos señala Carracedo, “*pretender universalizar los derechos humanos con su ropaje legal a los países africanos y asiáticos significa, al menos, pasar por alto la exigencia de diferenciación que contrapesa a la universalidad y le confiere autenticidad. Es probable que en el futuro la ética tenga mucho más que decir sobre los derechos humanos*”. (1999: 67)

Pretendemos avanzar en concepciones que alejadas de toda matriz eurocéntrica y colonialista reflexione en torno a los Derechos Humanos desde miradas colectivas y que den cuenta de tradiciones propias de los pueblos de nuestra América así como se menciona las tradiciones africanas y asiáticas, en el marco de concepciones emancipatorias.

Emancipación y Educación desde nuestra América

Entendemos que es preciso aportar en Historia de la Educación así como en el campo de la Educación de Adultos, en el estudio e investigación acerca de la acumulación de experiencias educativas gestadas al calor de los procesos emancipatorios en el continente.

Adoptamos la categoría **emancipación** para pensar estas experiencias, entendiéndola como instancia superadora de las independencias políticas, entendiendo que tales procesos para resultar de carácter emancipatorio deben impactar en distintas áreas de la vida social, cultural, ética, superando la noción de mera independencia política.

Arturo Roig establece la diferencia entre emancipación e independencia señalando que

los conceptos de ‘independencia’ y ‘emancipación’ (...) logramos ser independientes de un poder como fue el metropolitano español o el portugués, pero bien pronto descubrimos que no estábamos emancipados respecto de prácticas sociales y políticas heredadas de aquellos regímenes, hecho que restaba alcance y efectividad a la independencia alcanzada” (2003:43).

Para Roig, el concepto de “segunda independencia” deviene en una categoría entendida también como

“emancipación mental”. “Emancipación”, nos remite a conceptualizar el problema de las relaciones coloniales, problema de larga tradición en el continente, desde las primeras rebeliones haitianas (Piton). Contamos con los esfuerzos intelectuales y políticos de los chilenos Francisco Bilbao y José Victorino Lastarria, que *“si bien abogan por la des-hispanización colonial de América, también lo hacen por la consideración y la inclusión política de las clases marginadas de toda decisión y de toda contención “civilizada”*. (Liendo; 2012: 117).

Es posible recuperar para nuestros procesos políticos la noción de “segunda independencia” de Arturo Roig,

“como descentramiento discursivo descolonizador respecto de una tradición filosófica occidentalmente centrada. Los aportes filosóficos de Arturo Roig, apartados de la discusión entre particularistas y universalistas, se alejan de un centro “europeo”, no para disputar el lugar de la palabra desde una marginalidad “americana”, sino para situarse en una centralidad relacional con otras, desplazando de esta manera la oposición centro – margen, para recién desde ese lugar, afirmar una subjetividad que tiene por valioso el pensarse a sí misma”. (Liendo; 2012:117).

Abordaremos en adelante a la educación de adultos y los procesos políticos situándolos en el marco de estas concepciones de emancipación.

La Operación Cóndor

Tal como ya es ampliamente reconocido en el campo jurídico, los procesos represivos en el continente fueron parte de un plan sistemático que tuvo los mismos objetivos e idénticas formas y fines en varios países del Cono Sur, estableciéndose una coordinación entre los mismos, 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.

1-Pedagogía universitaria : hegemonía y contra-hegemonía en Argentina en los años ‘70

Pedagogía universitaria en los '70

- *Nuestra intención inicial, de recuperar los conflictos en torno a los proyectos político-pedagógicos que se disputaban la hegemonía en la UNS en el período 73-76, nos llevan a explicitar nuestra mirada acerca de la educación en relación a lo social.*

Consideramos necesario no caer presos -cuando reflexionamos sobre la enseñanza- de teorizaciones idealistas que sólo fijan la mirada en los contenidos que se transmiten: también hay que incluir la estructura de las tareas académicas, las relaciones sociales que supone esta estructura; hay que considerar el cómo y quiénes participan de la selección, de la organización y de la transmisión del conocimiento.

Consideramos fundamental dar cuenta de las continuidades y rupturas en el período que estudiamos. Las transformaciones sociales cambian lentamente la estructura y los modos de producción. Es muy importante considerar cómo se establecieron los "códigos curriculares" (Lundgren; 1992) en el período investigado en el que en la Universidad Argentina se desarrollaron rupturas epistemológicas, altos niveles de criticidad, profundidad en

los análisis y búsqueda de alternativas académicas y pedagógicas (Martínez Sameck; 2001:53). Para ello analizaremos los programas las propuestas de materias pedagógicas de la formación los testimonios orales de ex alumnos y ex profesores que permitirán abordar la regulación de las prácticas y relaciones sociales.

La historia en la institución y la institución en la historia

La UNS y la Segunda Campaña al Desierto...

'Inclusión - exclusión' es para Lidia Fernández (1990), la paradoja constitutiva de las instituciones de la educación. Por un lado se les reclama que garanticen *"la formación de todos"*, por el otro (en el nivel de las demandas ocultas) se les presiona para que garanticen *"que los grados de excelencia sean patrimonio de pocos"* (1990:1). Según sostiene Fernández, las instituciones educativas son portadoras *"de un mandato social genérico: el de asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura que la define"* (Ibidem). Sin embargo, y al mismo tiempo, se espera que produzcan *"el avance hacia alguna forma social utópica que -en muchas ocasiones- contradice profundamente en su idiosincracia a la sociedad real"* (Ibidem) en las que están insertas. Por esta razón, Fernández trabaja con la hipótesis de que, en las instituciones de la educación,

"el mandato social es un doble mandato y que, como tal, encierra una paradoja. En los aspectos explícitos y públicos se enlaza con una utopía y se expresa en fines objetivos y formales, en sus aspectos ocultos alude a un imperativo relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente" (Ibidem).

En el origen de la U.N.S, el mandato social explícito aparece totalmente vinculado con transformarse en el centro académico y cultural de una amplia región Norpatagónica (que integrara las provincias de Río Negro, Neuquén, La Pampa y el sur de la provincia de Buenos Aires, en la que la ciudad de Bahía Blanca sería la virtual capital: "puerta y puerto del sur argentino").

Los fundadores, según Lidia Fernández (1990), solucionan de alguna forma las contradicciones originales del doble imperativo social, y esa forma de resolución se instala como 'modelo del funcionamiento institucional', quedando registrada en la cultura y en el proyecto institucional como un mandato fundacional. En ese sentido, el mandato fundacional en la U.N.S se relaciona con constituirse en una institución de orientación netamente técnica, que dé respuestas a la región de influencia, asegurando -sobre todo- su desarrollo económico.

Nuestra hipótesis es que, en la década del '60, el proyecto de instalación de un polo industrial en el Puerto de Ingeniero White constituyó una fuerte interpelación a la U.N.S y resignificó el mandato fundacional, definiendo el perfil de los egresados para aportar a la reorientación del perfil de la industria local y a la viabilidad de un emprendimiento que modificaría sustancialmente el desarrollo potencial de Bahía Blanca y la región.

Lidia Fernández (1990) afirma que la *"fuerza inductora de los modelos pre-institucionales"* refuerza la persistencia de los mandatos fundacionales, e impide -en la mayoría de los casos- el cambio de modelo. En este sentido, la fuerza inductora del proyecto fundacional de la U.N.S. (que aspiraba a universidad orientada principalmente hacia lo técnico) no ha dejado de ser presentado como el único modelo posible de funcionamiento institucional: aún hoy la propuesta de carreras de la U.N.S. apunta -sobre todo- a la formación de profesionales en áreas técnicas.

Sin embargo, las instituciones educativas son escenario de luchas y enfrentamientos en los que se cuestiona el mandato oculto y se lo explicita. En el período 1973-1974 parece haberse puesto en cuestión el mandato fundacional en sus aspectos ocultos, intentando democratizar tanto el ingreso (que pasa a ser irrestricto) como el código curricular. Veremos cómo se intenta revertir la exclusión *"de las clases populares"* de la *"Universidad elitista"*, caracterizada como *"un medio de las clases dominantes y un resorte funcional del sistema imperialista de la dependencia y el sub-desarrollo"* (en palabras de Víctor Benamo en su discurso de asunción como Rector Interventor).

• ***La politización de la universidad***
De la isla democrática a la universidad militante

Claudia Gilman (2003: 36-38) sostiene que todo el período '60 - '70 está *"atravesado por una misma problemática: la valorización de la política y la expectativa revolucionaria. Naturalmente, ese proceso de radicalización es móvil, tanto temporal como geográficamente, a lo largo del período, pero la diferencia es de intensidad. Visualizado sobre un mapa en permanente diacronía, se lo observa concentrado aquí, debilitado allá, pero siempre activado en algún lugar del mundo"*. Los orígenes de la marea revolucionaria provenían del Tercer Mundo (el proceso de descolonización africana, la Revolución Cubana, la resistencia vietnamita), o de las clases subalternas del Primer Mundo (la rebelión antirracista en los Estados Unidos y el *black power*, o los diversos brotes de rebeldía estudiantil como el Mayo Francés).

Partimos de una revisión parcial de la extensa bibliografía ya publicada sobre la Universidad argentina durante la década comprendida entre 1966 – 1976.

Varios autores han señalado ya dos rasgos característicos de la intelectualidad universitaria de fines de los sesenta y comienzos de los setenta: la radicalización política y la revalorización de peronismo (Sigal; 1991, Suasnábar; 2002, Terán; 1993); el fenómeno de gradual peronización fue complejizándose a la par de la radicalización política con la que se enfrentó las dictaduras de Onganía, Levingston y Lanusse. Y ya para la época del triunfo electoral del FREJULI, ambos procesos aparecen profundamente entrelazados.

A grandes rasgos, la bibliografía del período 1973 - 1974, coincide en señalar que -desde mayo de 1973- se favorecieron *"las líneas de pasaje a la acción política concreta"* (Suasnábar; 2002: 82) en una universidad masiva, de ingreso irrestricto, altamente politizada, y en la cual, como sostienen Barletta y Tortti (2002: 121): *"la peronización de los universitarios va a ser un dato evidente de la política universitaria hacia fines del año '73 cuando la Juventud Universitaria Peronista, creada ese mismo año, gane las elecciones de los centros de estudiantes"*. Este hecho novedoso (es decir, que se revirtiera la tendencia minoritaria del peronismo en el movimiento estudiantil universitario) fue producto *"de una universidad que se había masificado y había potenciado sus aristas críticas al calor de la aceleración de la dinámica política en una coyuntura en la que la primacía de la política condicionaba y hasta invadía el conjunto de las prácticas profesionales y culturales"* (idem).

Durante la gestión de Taiana y de sus interventores, en las universidades nacionales *"se intensificaría la producción de un imaginario social donde las representaciones que dan cuenta de la legitimidad del movimiento, la ruptura con el pasado inmediato, la idealización de anteriores gobiernos de Perón, y de un futuro abierto a la transformación de la sociedad adquieren una mayor difusión"* (Romero; 1997).

En el marco de este imaginario constituido por términos como 'Liberación', 'Reconstrucción Nacional', 'Revolución', 'construcción del Socialismo Nacional', podemos situar además las primeras medidas tomadas por Benamo en la UNS, a saber: el nuevo nombre dado a la institución, que pasó a llamarse Universidad Nacional del Sur "Doctor Miguel López Francés"; el nombre dado como homenaje al salón de actos del edificio del rectorado: "Mártires de Trelew"; y posteriormente la designación de nuevas autoridades, la denuncia del 'continuismo' a través de los discursos y solicitadas en la prensa local, y las tomas de la Universidad en las que se reivindica *"una Universidad al servicio del Pueblo"* (Romero; 1997).

El discurso del rector de la UNS, Victor Benamo en el acto de asunción fue difundido a nivel nacional. En este discurso fundacional, Benamo da cuenta del modelo de universidad con el que intenta romper y del modelo de universidad que postula su gestión. Citamos:

"(...) Todos sabemos que nuestra Universidad ha sido un apéndice de las clases dirigentes, de las clases altas y de los intereses imperiales. (...) Todos sabemos que esta Universidad concreta ha sido un reducto de una

cultura oligárquica, dependiente y gorila. (...) veamos el sistema de enseñanza existente en la Universidad que recibimos. El autoritarismo pedagógico, el memorismo, el enciclopedismo son parte del sistema de enseñanza (...) El estudiante debe funcionar como una máquina acumuladora de datos a la cual se la controla de tanto en tanto con los exámenes... La enseñanza está desvinculada del trabajo y la reflexión. El resultado es claro: adaptar mecánicamente al estudiante a una sociedad definida por la explotación y la dependencia... ¿Qué significa investigar en esta Universidad colonizada y oligárquica? ¿significa acaso crear tecnología que el país necesita para su independencia económica?. ¿Significa acaso transformar la realidad nacional? ¿Significa por ventura crear una cultura nacional? Nada de eso. La investigación que se practica es función de la dependencia tecnológica que padecemos. Trabajamos según los modelos y las exigencias de los intereses multinacionales. Trabajamos e investigamos por contrato por el imperialismo.

(.....)

La Universidad elitista dejará paso a una Universidad abierta sin límites académicos a todo el pueblo. Hoy iniciamos la etapa de la Universidad abierta al Pueblo que tenderá a convertirse en la Universidad del Pueblo. Actualmente sólo un escaso 5% de la clase trabajadora entra en la Universidad, mientras que el 30% del estudiantado proviene de las clases dominantes. Nosotros tendremos que invertir esta pirámide de privilegio para que en la Universidad el 60% del estudiantado provenga de las clases populares" (Benamo; 1973).

Entre los cambios producidos en la U.N.S. a partir de junio de 1973 son dignos de mención: el ingreso libre e irrestricto, la creación del Instituto de Estudios para el Tercer Mundo "Eva Perón", la vinculación de la enseñanza con la realidad social, y los programas de intervención comunitaria, tales como la 'Brigada Universitaria de Trabajo' creada "en el Departamento de Agronomía por disposición de una asamblea de estudiantes, docentes y no docentes" que sostenía la necesidad de "eliminar la diferencia entre el trabajo intelectual y el manual, tendiendo a que sus integrantes se incorporen en forma activa al trabajo social" y de propender a "la eliminación de las causas de marginación del estudiantado y docentes de la realidad del pueblo" (Romero; 1997).

Romero refiere "en las vísperas de su asunción Benamo señala que (...) 'en esta casa se respetarán todas las ideologías', lo que plantea una actitud pluralista y abierta a otros sectores". En consonancia con esto, los militantes universitarios de la época que entrevistamos rescatan la Intervención de Benamo como una experiencia muy positiva, de diálogo entre las juventudes políticas, y con instancias participativas como las 'Asambleas de Curso' y los 'Consejos (o Comités) de Gestión', que reemplazaban al Consejo Departamental.

En otra oportunidad (Visotsky, 2003: 191), decíamos que en la década del '70 las experiencias de educación popular en Bahía Blanca habían estado "vinculadas a movimientos sociales de acción barrial y en muchos casos vinculados a la iglesia católica (bajo la influencia ideológica del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y de la Teología de la Liberación), puntualmente trabajadores sociales y estudiantes, jóvenes que participaban de movimientos políticos o religiosos" y reconocíamos que era preciso profundizar en estas experiencias formativas tanto a nivel no formal como formal, ya que "a nivel formal sabemos de la corta presencia de docentes perseguidos por la dictadura chilena en las cátedras de Pedagogía de la Universidad Nacional del Sur, que debieron huir luego, perseguidos por la dictadura argentina".

Los militantes

Es un hecho ampliamente documentado que "(...) el movimiento estudiantil de los setenta era un actor protagónico de la coyuntura. Acompañando el crecimiento de la matrícula estudiantil, la militancia universitaria crecía día a día (...)" (AA.VV.; 2001: 16).

En la Revista Graphos, órgano de prensa del Club Universitario de Bahía Blanca dirigido por Néstor Aira, se hace referencia a la distancia que media entre esta universidad "militante", y aquella "isla democrática" del pasado reciente. Los detractores de esta universidad participativa en la que se daba "una dilución del yo en el

nosotros" hacen la homologación de "isla democrática" con "isla revolucionaria" (Martínez Sameck; 2000: 57).

En el número 13 de la revista Graphos (editado en mayo del '73), se resumen *"los postulados que sostendrán las distintas agrupaciones que militan en la Universidad del Sur"*, en una *"nueva etapa, que a la vez que crea una expectativa, señala el rotundo fracaso de la política militar, que no logró ni siquiera amainar la creciente politización estudiantil"*. Las corrientes que rescatan son la **Juventud Universitaria Peronista**, las **Juventudes Socialistas de Avanzada**, y la **Federación Juvenil Comunista**.

En el número 15, editado en julio de 1973, cuya tapa titulaba "Universidad, Venid y vamos todos", hay un artículo firmado por Santos Landívar en el que se analiza *"la actual coyuntura"* en la UNS, reconociendo que el estudiantado sufre *"evidentes deficiencias organizativas"* y en el que se plantea a las asambleas como espacios de *"eficaz control de la actual política educativa"*.

Algunas voces, hoy... *"Las actividades políticas en el '74 excedían a la Juventud Peronista"* cuenta Carmen Ortiz (estudiante de Historia en la U.N.S. entre 1972 y 1974), cuya participación se inició desde el secundario *"en grupos relacionados con la iglesia, se nos empezó a abrir la cabeza..."*, sobre todo con esta idea muy fuerte de que *"nosotros podemos incidir sobre los hechos"*. En la U.N.S. *"participaba en una organización, en un grupo que se llamaba 'Grupos Socialistas de Base', nuestra lucha era conseguir una patria socialista..."*.

"Lo más importante para nosotros era poder participar en la construcción de un país... con nuestros errores, con mucha inmadurez, por ahí... Le dedicábamos mucho tiempo, incluso descuidando muchas cosas personales".

A Carmen la detienen el 2 de diciembre de 1974 junto a un grupo de compañeros y permanece a disposición del P.E.N. en Villa Floresta, luego en Olmos y en setiembre del '76 en Villa Devoto, de donde salió en 1981.

"Pertenezco a un grupo que quería la felicidad para toda la gente... tal vez con ingenuidad, las cosas son bastante complejas, pero de última una generación que quiso cambiar el mundo... En distintas variantes, en distintas vertientes políticas se incorporó a la participación activa y pensó que de esa manera podía aportar a todo un conjunto".

No sólo la universidad aparecía como espacio generador del trabajo político. Lilia Real, Trabajadora Social, reconoce en su pasado una militancia de doble pertenencia: por un lado, pertenecía a la JUC (Juventud Universitaria Católica), *"trabajábamos en Villa Nocito, en tareas de organización barrial, sociedades de fomento... una fuerte explicitación de lo político"*; por otro lado participaba en el movimiento peronista (primero en el Peronismo de Base y luego en la Juventud Peronista). *"La militancia era un proyecto de vida: construir una sociedad más justa"*.

• **Según recuerdan tanto José Pietrángelo, que ingresa a la carrera de Ingeniería Eléctrica en 1970 como Carmen Ortiz, algunos grupos que militaban en la UNS eran -aparte de los mencionados- el Frente de Izquierda Popular (FIP), la Tendencia Estudiantil Revolucionaria Socialista (TERS), AUDAL- que respondía a nivel nacional al Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI), Franja Morada y el Frente Antiimperialista para el Socialismo (FAS).**

Cátedras pedagógicas. Los programas

Consideraremos para este trabajo los programas del Departamento de Humanidades correspondientes a las materias pedagógicas de la carrera Filosofía y Pedagogía correspondientes a los años 1974 y las rupturas generadas contra aquella pedagogía a partir de la "dictadura adelantada" que se abriera a partir de la intervención de las universidades en 1975.

Reformulando la concepción de Gloria Edelstein acerca de las estrategias metodológicas, analizaremos

los programas en tanto "construcción" relativa y no universal (Edelstein; 1996). Así, los programas nos proporcionarán la oportunidad de leer tanto la selección de contenidos y fines como la organización del conocimiento y destrezas, así como los métodos relativos a cómo han de emplearse los contenidos seleccionados. Susana Barco (1992) nos ofrece el marco teórico para analizar la "multidimensionalidad" de los programas: la dimensión técnica, humana y política, en el marco de una didáctica fundamental, no tecnicista.

	1974	1975	1976
Pedagogía General	Eduardo Palma Moreno	Sin programa	Luis Adolfo Dozo
Didáctica General	Guido Bello	Teddy Cicileo de Long	Luis Adolfo Dozo
Psicología del adolescente	Max Eytel (sin programa)	Susana Arias (renuncia)	s / d

- ***Pedagogía General***

El programa presentado por Eduardo Palma Moreno, profesor a cargo de esta cátedra en 1974, se enmarca en el plan de estudios de la Carrera Profesorado en Humanidades. Especialidad Filosofía y Pedagogía. La materia es del Segundo Año.

Está organizado en dos grandes categorías: 'contenidos' y 'bibliografía'. En la primera sección, hay cuatro ejes temáticos: 'El problema de las CIENCIAS' (donde aborda el problema de la dicotomización de las ciencias en Sociales y Naturales, la unidad del saber científico, y la cuestión de la ciencia y la ideología), 'La Pedagogía como ciencia' (donde se analiza el problema científico desde la pedagogía y la vinculación con otras ciencias), 'El sistema escolar' (donde se revisan factores, supuestos e influencias) y finalmente 'Fenomenología de la educación' (donde se analiza la educación como medio de dominación y consenso, y se aborda el problema de la Hegemonía política y la educación).

De la bibliografía incluida en el programa, sabemos que Freire, Illich y Varsavsky fueron prohibidos en 1976.

Los ex alumnos recuerdan que la lectura "*era una lectura de libros completos, no se hacía un control de lectura sino una visión completa de la perspectiva*" nos decía Graciela Hernández, alumna de Historia en 1974. Ella recuerda que en las clases se desestructuraba la visión ingenua sobre la producción científica, se abordaba desde Varsavsky el problema de la producción y circulación del conocimiento: "*nada más vigente que Varsavsky para poder entender cómo funciona el sistema de papers hoy*", nos decía. Recuerda que también se leía a Paulo Freire y a Althusser.

Graciela nos cuenta que las reflexiones pedagógicas de Eduardo Palma y de Max Eytel le iluminaron muchas problemáticas que marcaron sus consideraciones posteriores sobre la realidad social y educativa.

Las actividades que se realizaban en el aula eran de discusión, se trabajaba en grupos y por fuera del espacio de aula, ella recuerda que se leía de los libros que se compartían. Recuerda haber realizado un trabajo de investigación bibliográfica aunque había también trabajos de intervención en experiencias de educación en barrios periféricos.

Ana María Espinel (que estudiaba Filosofía y Pedagogía) reside actualmente en Choele Choel. Ella recuerda que con Max Eytel realizaban trabajos en Villa Nocito. Recuerda que eran cátedras masivas, que leyó a

Gramsci, a Varsavsky y a Freire. Nos consta que el texto de Varsavsky que se cita en la bibliografía de Pedagogía General era muy leído y discutido por los militantes universitarios de otras Universidades en 1974.

Existen referencias de experiencias en otras Universidades del país en las que se realizaban exámenes grupales, monografías grupales y exámenes a libro abierto.

Palma Moreno, avanzado el segundo semestre de 1974, debe "huir" -según afirma- de la ciudad. En 1975 lo reemplaza el anterior titular de la cátedra Pedagogía (también titular de Didáctica), Luis Dozo, quién es recordado por las lecturas recurrentes de Dewey -sobre todo- y de Comenio ("*nos daba a leer un monje de la Edad Media*" recuerdan). La permanencia de Dozo a cargo de estas cátedras durante décadas hace que lo recuerden tanto sus ex alumnos de 1970 como quienes cursaron con él a partir de 1975, y quienes cursaron con él hasta en 1996 (año en que se jubila).

Cristina Alvarado, quien cursó sólo un mes, recuerda: "*El primer día de clase lo dedicaba a la explicación de para qué está la tarima*", para explicitar el tema de las jerarquías.

Hubo una ruptura muy grande en cuanto a contenidos, lo que habían estudiado en 1974 ahora no les servía: "*Olvídese de todo lo que estudió*", le dijo Dozo a Susana Corbaz, quien cursó Pedagogía en 1974 con los profesores chilenos y al volver a rendir en 1975 tuvo que estudiar el nuevo programa de Dozo.

En 1976 el programa presentado por Dozo era diferente. Propone bibliografía obligatoria y bibliografía fundamental. Lo sustenta una concepción esencialista de la educación: tradicionalismo, orden, respeto, moral dogmática como valores centrales, la existencia de valores inmutables, esenciales. La perspectiva de García Hoz (el principal referente bibliográfico de Dozo) sobre la Educación personalizada se sustenta en un concepción de educación que permite al hombre la superación de la realidad supraconciente y supratemporal, a través de su capacidad de "trascendencia" (Kaufmann y otras; 1997: 17). En Argentina la educación personalizada habría sido introducida a fines de la década del '60 y será adoptada como pedagogía oficial de la dictadura militar en 1976 (Barco; 1993; Kaufmann y otras; 1997). García Hoz visitó el país en varias oportunidades comunicando su pedagogía en escuelas, universidades y grupos de formación, su pedagogía "*se instaló en planes de formación docente y capacitación docente en el intento de difundirla e implementarla en todos los niveles educativos*" (Kaufmann y otros; 1997: 17).

- **Didáctica**

La materia es del Segundo Año de la Carrera también.

En el programa de 1974, a cargo de Guido Bello, hay tres grandes secciones: 'contenidos generales', 'investigación' y 'bibliografía general'. En la primera sección se introduce la reflexión sobre 'los fines y objetivos de la educación', 'la situación de aprendizaje: los contenidos', 'la situación de aprendizaje: las actividades' (donde se reflexiona sobre la experiencia), 'recursos educativos', 'evaluación' y 'unidades didácticas' (donde propone la reflexión sobre "la construcción" de programas y unidades, que retomará en los '80 y '90 la didáctica crítica). La segunda sección proponía la realización (preferentemente grupal) de una monografía "en base a una investigación bibliográfica o de terreno, o en base a la descripción de un trabajo o experiencia educativa", asimismo retoma en uno de los posibles temas los "aspectos sociales que inciden en la planificación educacional", los "aspectos económicos" que también inciden, lo que nos permite entender una concepción relativa del método y no universal, una reflexión acerca del contexto. Otros de los posibles trabajos es realizar un análisis comparativo de los objetivos educaciones Freire y Dewey (cabe señalar que el texto de Dewey que retoma es Experiencia y Educación. Democracia y Educación), o el análisis de textos escolares, aplicación de la metodología de Paulo Freire en dos unidades didácticas, entre otras propuestas.

Los autores y textos citados en la bibliografía se corresponde con una concepción tecnicista, en esta

concepción la didáctica es colocada en una visión instrumentalista *"por la cual la cuestión de los fines permanece como ajena al docente, ubicándolo en el lugar del ejecutor"* (Barco; 2003: 111). Resultan muy valiosas las reflexiones que realiza Barco desde el presente acerca de la racionalidad técnica por la que procedieron hasta entrados los '80 pedagogos críticos.

Merece una ulterior reflexión las vinculaciones que realizaban las cátedras: se retomaba desde la pedagogía crítica la dimensión política de la educación y desde la didáctica se definían desde otros marcos conceptuales a aquella didáctica tecnicista señalada en la bibliografía; en el planteo de los condicionantes sociales y económicos del planeamiento se registra la lectura crítica que se realizaba de estos textos.

En el programa de 1975 (a cargo de Teddy Cicileo de Long) encontramos una organización en dos ejes: Bibliografía General y Temas. Dentro de la bibliografía se citan textos de didáctica tecnicista y se incluye la educación por el arte. En los temas, el aprendizaje, métodos y objetivos, medios audiovisuales, planeamiento del currículo y evaluación son los subtemas). No hay actividades propuestas. En la articulación de temas y bibliografía vemos una presentación de los métodos didácticos en sí mismos, en el marco de una visión instrumentalista de la didáctica. Se obvia la discusión acerca del contexto social y acerca de los contenidos.

En el año 1976 el dictado de la materia Didáctica estaba a cargo de Dozo. Un dato llamativo es que exactamente el mismo programa que presenta ese año fue revalidado hasta 1980. La organización temática parte de la concepción de la didáctica, consideraciones sobre enseñanza y aprendizaje, Metodología, Planeamiento, Evaluación. La perspectiva teórica es también basada en la didáctica tecnicista.

La didáctica ofreciendo un modelo jerárquico, eficaz, individualista y adaptativo es el rasgo más claro de esta didáctica tecnicista que se articula con los planteos del esencialismo. (Kaufmann y otras; 1997). Planificación del sistema educativo, modernización, administración gerencial, recursos humanos, propios del planteo tecnicista van a confluir con el planteo espiritualista del programa de Dozo en Pedagogía, y que constituyen lecturas a partir de enunciados comunes, modalidades o modalizaciones de un discurso con un corpus compartido, atendiendo y articulándose con necesidades diferentes (Southwell; 1997: 138-139). Esta confluencia de la tecnocracia con el espiritualismo es señalada por Southwell en la pedagogía de la dictadura en la Argentina así como también por Morguestern y Kauffman en la España franquista (Kaufmann y otras; 1997).

2- Chile de la Unidad Popular y la educación de los Trabajadores/as

Contamos con el texto utilizado durante el Programa de Educación de los Trabajadores, que fue una campaña de alfabetización impulsada por la Unidad Popular y que resguardó en su exilio en Argentina un maestro y amigo, que atravesara la cordillera hacia nuestro país en aquél doloroso año 1973, siguiendo el camino de tantos y tantos otros exiliados económicos de décadas anteriores. Eduardo Palma Moreno fue uno de los tantos educadores militantes, educadores revolucionarios de aquellos años en el Chile de la Unidad Popular que nos ha legado este materia tan valioso que es el documento de la experiencia de alfabetización de la Unidad Popular, el Programa de Educación de los Trabajadores impulsado como primera medida educacional antes de la Escuela Nacional Unificada.

La Escuela Nacional Unificada: una nueva educación para una nueva sociedad

El Chile de la Unidad Popular y del Gobierno del Dr. Salvador Allende, es un modelo en construcción, una gran obra en que los albañiles serían el propio pueblo. Los cambios que se proyectaban, implicaban un proceso de democratización que requería de urgente transformaciones culturales. El proceso de reforma educativa fue un proceso que generó un gran debate que se intensificó entre los años 1971 y 1973. Se organizan encuentros comunales, provinciales, regionales y nacionales con la intención de generar un espacio abierto a los diversos

sectores en el diseño de una nueva educación en Chile. Un contexto social y político que fue conducido por un gobierno que se trazó un recorrido por donde irían las transformaciones educativas en las tareas socialistas que propiciaba la Unidad Popular.

En este proceso de “democratización”, tras el Mensaje Presidencial del año 1972, el gobierno plantea los ejes por donde irán los cambios a nivel educativo: La cobertura educativa se incrementa en todos los niveles sin precedentes, el nivel parvulario, básico, medio y superior registra un aumento explosivo de matrículas. Más de medio millón de personas ingresan al sistema educativo nacional. El ingreso de trabajadores a los centros educativos fortalece la educación formal de adultos, la que se amplía y diversifica. La matrícula en 1970 fue de 52.300 alumnos en la educación básica y de 46.539 en la educación media. En 1973, la matrícula alcanzó a 58.335 alumnos en básica y en 60.064 en secundaria (Nuñez; 2003). A nivel curricular las transformaciones iban a la par con los procesos de reorganización y reforma, los textos que se trabajaban en los establecimientos seguían siendo los mismos que habían sido aprobados en el gobierno anterior, tras una reforma iniciada en 1965. Con gestos claros, en 1971, el Gobierno de la Unidad Popular, delega la responsabilidad de conducir los procesos de reforma educativa a dirigentes del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, los que inician una tarea maratónica para dirigir los esfuerzos en función del proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU).

Tras un análisis crítico sobre la educación chilena, hecho en cada escuela del país durante el año, entre los días 13 y 16 de diciembre, tuvo lugar en Santiago el Congreso Nacional de Educación. Este fue un acontecimiento altamente significativo. Por primera vez un gobierno chileno hacía posible que una amplia reunión representativa, no solo de los docentes sino de otros sectores como los estudiantes, padres de familia, trabajadores, vecinos, etc., de diversas tendencia ideológicas, propusiesen las línea fundamentales de una política educacional (Nuñez; 2003). Las resoluciones del Congreso Nacional de Educación, sirvieron al ministerio para poner marcha a dos de sus intentos de cambios radicales en educación: Instauración de la Escuela Nacional Unificada y la dictación de llamado Decreto de Democratización.

A pesar de aquello, con la intención de que fuese una reforma pluralista y democrática, la ENU quedó postergada. El derrocamiento del Gobierno del Presidente Salvador Allende terminó por liquidar esta reforma.

Para la educación de adultos se implementó en 1971 el Programa de Educación de los Trabajadores, del cual hemos rescatado un ejemplar del libro-cartilla que se empleó, editado por el Ministerio de Educación Pública de Chile y realizado por ESPINA REYES, AREVALO VILUGRON, RUBILAR SEGUER Y SEVERINO MAUNA, denominado “*Sugerencias para la alfabetización*”, Programa de Educación de los Trabajadores”, editado por la editorial en aquel momento estatal, Quimantú.

Adentrándonos en el libro “sugerencias para la alfabetización”

Este libro recupera la perspectiva freireana, en el mismo se parte del método psicosocial sin dejar de hacer las críticas a cierta ingenuidad en la concepción de la concientización en Freire. Plantean temas generadores y una propuesta de trabajo en torno a Centros de Cultura popular que serían los espacios territoriales donde se impartiría la enseñanza para adultos y se generarían los procesos que acompañen a dicha alfabetización.

Las palabras generadoras planteadas eran planteadas como codificaciones, con propuestas de reflexión que acompañaban a dichas palabras generadoras de debate y discusión, las mismas eran: leche, casa, camisa, voto, teléfono, embarazo, enfermo, compañero, cesante, hogar, sindicato, salario, gobierno, educación, máquina, calle, desayuno, juventud, guitarra, tierra, cobre, teatro.

Algunas reflexiones

Acerca de la clase ...

Este texto elaborado para la alfabetización de trabajadores tiene un abordaje centrado en la categoría “clase”. Frente al eufemístico “educación de adultos” (Brusilovsky;1996; Rodríguez; 1996) difundido por las agencias y estados a partir de la postguerra, estamos aquí ante un programa de educación que remite a un destinatario colectivo definido a partir de su condición de clase.

La “educación de adultos” y la “educación popular” emergen como tendencias contradictorias, la primera asimiló experiencias de organización de los trabajadores, se cimentó sobre las cenizas de aquellas prácticas

(Brandao; 1993); en el caso chileno estamos ante una propuesta que, lejos de desconocer pero tampoco asimilar negando a los sujetos, resulta gestada desde el Estado – es una política gubernamental- , pero recupera las praxis de los trabajadores, a partir de la organización misma de la modalidad de cursado (los Comité de Cultura, reconociendo la tradición de organización territorial de los/las trabajadores/as y de los/las pobladores/as en Chile) así como por el contenido también clasista en las propuestas. Pero no sólo el nombre, la misma existencia de este libro, y este programa nos hablan de un proceso que revela la relevancia que dio la Unidad Popular a la educación del pueblo, de los hombres y mujeres que hacen la historia, quienes día a día trabajan, se esfuerzan y luchan por un futuro mejor... al decir de Antonio Gramsci. Es la primer iniciativa en educación, en el marco de la Escuela Nacional Unificada que asume el gobierno de la Unidad Popular. Semejante al proceso cubano: lo primero, destinar todos los esfuerzos a la alfabetización.

Este libro nos habla de sujetos concretos a quién estaría dirigido el material, en el primer párrafo de su explicación nos habla de los mineros del carbón, de los obreros textiles de Tomé, de la empresa “Purina”, etc. (Cuadernillo; p.7) y agrega: *“La participación de los trabajadores en las decisiones gubernamentales implica el conocimiento de los problemas y reflexión sobre ellos”* (Cuadernillo; p.7). La concepción de analfabetismo también arraiga en una perspectiva de clase, no hay una conceptualización ingenua del mismo, sino una lectura crítica del mismo.

“Todo el pueblo discute la aceleración de la reforma agraria, la estatización de los bancos, la nacionalización del cobre y demás riquezas básicas y participa en el estudio de todos los grandes problemas de Chile....” (Cuadernillo; p.7)

En este material hay una concepción de trabajo como actividad creadora así como una concepción del hombre como históricamente situado. En este escrito – devenido en herramienta política de una clase- el planteo marxista de la “clase en sí”, la clase al servicio de sus propios intereses es central para comprender el sentido mismo de la obra.

“Las condiciones económicas habían transformado la masa del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado en esta masa una situación común, unos intereses comunes. Así, esta masa constituye ya una clase enfrente del capital (en sí misma, es decir: una clase ‘en sí’), pero no los es todavía para ella misma. En la lucha (...), esta masa se une, se constituye en clase para sí misma. Los intereses que defiende se convierten en intereses de clase” (Marx; 1846).

El humanismo proletario y la naturaleza...

Encabezamos este apartado citando a Aníbal Ponce en su obra “Humanismo Burgués, humanismo proletario” (Ponce; 2001), para dar cuenta de una categoría que a nuestro juicio atraviesa el libro. Este texto da cuenta de una concepción de sujeto a partir de una perspectiva profundamente humanista. La moral, la formación y educación de los hombres y mujeres para conformar una sociedad que valore y en la que se cuide la vida, las relaciones sociales, por sobre el valor del mercado y el capital, son centrales.

Ese humanismo puede observarse en “Sugerencias...”, tal como lo hallamos en el pensamiento y acción del Che. Esta concepción del “hombre nuevo” que se menciona en el texto es la concepción guevarista, que entendía que la Revolución no es únicamente una transformación de las estructuras sociales, de las instituciones del régimen sino que es ante todo una profunda y radical transformación de los hombres, de su conciencia, costumbres, valores y hábitos, de sus relaciones sociales.

El humanismo que hallamos en este texto, “Sugerencias...”, moderno por momentos al extremo, donde la centralidad del hombre que pone a su servicio a la naturaleza es uno de los legados que nos ha dejado la modernidad. El propio extractivismo que hoy en día estamos poniendo en cuestión desde los diferentes movimientos y organizaciones políticas en nuestra América es parte de esta lógica. El mismo Fidel Castro, pero también intelectuales y corrientes académicas como lo es el ecosocialismo, están planteando la necesidad de revisar el paradigma de la modernidad, cuyo principal responsable es el capitalismo como modo de producción.

El método: discutir sobre los problemas

El planteo de la creación de comités de cultura (Cuadernillo; p.22) como espacios desde los cuales se impulsaría el proceso alfabetizador es de una importancia central. El esfuerzo y preocupación puestos por el Estado en la creación de los mismos merece atención especial: el lugar residual que a lo largo de la historia de la educación escolar de adultos ha tenido la misma, se ha manifestado en la despreocupación por el tema del espacio físico donde se desarrollaría el proceso pedagógico.

La propuesta contiene como principal planteo metodológico el “*discutir valientemente sobre su problemática*” Se plantea que la “*palabra generadora*” es un método “*antiguo pero eficaz*”, la resignifican e inscriben en una propuesta dialéctica. Hoy en día estamos en presencia de un profuso debate en torno a la alfabetización y la pertinencia o no de emplear palabra generadora, más allá de esto, en “*Sugerencias...*” la lectura de la palabra no se da aislada, va ligada a la lectura de la realidad.

CONCLUSIONES

Para cerrar quisiéramos dejar planteada una línea de abordaje que podría ser profundizada en futuras investigaciones y es la de reflexionar en torno a las experiencias pedagógicas emancipatorias en el continente en tanto experiencias que conforman una tradición, que podrían enmarcarse en tanto experiencias utópicas y que deben ser recuperadas en una concepción de Derechos Humanos no colonialista, no imperialista sino desde una mirada de los Derechos colectivos o derechos de los pueblos.

Estas experiencias que hemos analizado dan cuenta de una praxis en educación que se enmarca en procesos políticos, culturales en nuestro continente que han sido abortados en alguna medida por los procesos represivos, puntualmente la Operación Cóndor pero que son parte de la Memoria colectiva y de procesos aún inconclusos.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michel
(1997) “Comiendo papas fritas baratas”, en Pablo Gentili (Comp.) *Cultura, Política y Currículum*, Buenos Aires, Ed. Losada.
- AA.VV.
(2001) *Testimonios a 25 años del golpe*, Buenos Aires, Editorial La Página.
- BARLETTA, Ana y TORTTI, María Cristina
(2002) "Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria", en: KROTSCH, Pedro (Organizador), *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*, Buenos Aires, Ediciones Al margen.
- BIAGINI, Hugo y ROIG Arturo, *América Latina hacia su Segunda Independencia : Memoria y autoafirmación*, Buenos Aires , Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2007.
- BRASLAVSKY, Cecilia
(s/d) "La educación argentina (1955-1980)"
- BRUSILOVSKY, S., 1996, en MONTEVERDE, A., "Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa?", en: Revista IICE, Año 5, N°8, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- CARRACEDO, J.R, 1999, “¿Derechos liberales o Derechos Humanos?”, en Revista *La Laguna*, N°6, Número Extraordinario, Universidad de La Laguna, pp. 57-67. Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/06%20-%201999%20Extra/05%20\(Jos%C3%A9%20Rubio%20Carracedo\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/06%20-%201999%20Extra/05%20(Jos%C3%A9%20Rubio%20Carracedo).pdf), pp.
- DI TELLA, Torcuato
(1989) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Buenos Aires, Puntosur.

- DUSSEL Enrique, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (eds.). *Historia del Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y "Latino"* (1300-2000). México: Siglo XXI Editores, 2009.
- ETCHEGOYEN, Miguel
(2003) *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*, Buenos Aires, Editorial Stella - La Crujía Ediciones.
- FERNÁNDEZ, Lidia
(1990) "*Acceso--Exclusión: paradoja constitutiva en las instituciones de la educación*", ponencia presentada en el 1º Encuentro "El espacio institucional".
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 43ª Ed.
- GAGLIANO, Rafael y CAO, Claudia
(1995) "Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente 1945-1990", en: PUIGGRÓS, Adriana y LOZANO, Claudio (Compiladores), *Historia de la Educación Iberoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila. Tomo I.
- GENTILI, P., 2009, "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)", en *Revista Iberoamericana de Educación, N°49*, pp. 19-57.
- GILMAN, Claudia
(2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- GODOY, Cristina
(2001) "Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro", en: KAUFMANN, Carolina (Directora) *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- GODOY, Cristina y BRODA, Vanina
(2003) "El poder de la palabra bajo vigilancia en la Universidad Pública de la Dictadura", en: KAUFMANN, Carolina (Directora), *Dictadura y Educación. Depuraciones y Vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GOODSON, Ivor
(1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- GROPPPO, Bruno
(2001) "Traumatismos de la memoria e imposibilidad de olvido en los países del Cono Sur", en: GROPPPO, Bruno y FLIER, Patricia, *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- JELIN, Elizabeth
(2002) *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.
- KAUFMANN, Carolina (Directora)
(2001) *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, Madrid, Miño y Dávila Editores.
(2003) *Dictadura y Educación. Depuraciones y Vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LIENDO, María Cristina, 2012, "Las segundas independencias de Don Arturo Roig", en *Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 17, núm. 59*, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 115-123. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27925537017>
- MARX, K, 1846, Miseria de la filosofía, en <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1847/miseria/index.htm>.
- MARTÍNEZ SAMECK, Pablo

(2001) "Dictaduras / Autoritarismo y Universidad", en: AA.VV., *Testimonios a 25 años del golpe*, Buenos Aires, Editorial La Página.

- MIGNONE, Emilio

(1998) *Política y universidad. El estado legislador*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- MINAYO, María Cecilia de Souza

(1997) *El desafío del conocimiento*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- NACIMENTO, Rosa

(1986) "El sistema educativo argentino: breve historia desde 1930. Desarrollo de su crisis y tentativas de reformas", en: HILLERT, Flora, PASO, Leonardo y otros, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago.

- NEGRONI - ZOPPI

(1992) *Análisis lingüístico y discurso político*, Buenos Aires, CEAL.

- NUÑEZ, I., 2003, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Editorial LOM.

- PAVIGLIANITTI, Norma

(1996) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*, Bs.As., Miño y Dávila.

- PONCE, A., 2001, *Humanismo burgués y humanismo proletario. Educación y Lucha de clases*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

- PUIGGRÓS, Adriana

(1997) Dirección de obra, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

(2001) "La Universidad del '73", en: AA.VV., *Testimonios a 25 años del golpe*, Buenos Aires, Editorial La Página.

(2003) "El '73", en: *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.

- RODRIGUEZ, L., 1996, "Educación de adultos (EA) y actualidad", en: *Revista del IICE*, Año V, N°8, Buenos Aires.

- RODRIGUEZ BRANDAO C., 1993, "Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina". En: Gadotti, M. y Torres, C.A. *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila. Bs. As.

- QUINTAR, Juan y otros

(1998) "La Universidad Nacional del Comahue en los años '70: de la rebelión creativa la reacción autoritaria", en: AAVV, *Universidad Nacional del Comahue, 1972-1997. Una Historia de 25 años*, Neuquén, Educo.

- ROMERO, Fernando

(1997) "Un imaginario social peronista. La UNS durante la presidencia de Héctor J. Cámpora", inédito.

- RUI BEISIEGEL, CELSO, 2002, Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire, en http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_la_pr%C3%A1ctica_en_paulo_freire

- SIGAL, Silvia

(2002) *Intelectuales y Poder en Argentina. La década del '60*, Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina Editores.

- SUASNÁBAR, Claudio

(2002) "Debates universitarios y político - pedagógicos en la U.N.L.P. (1966-1973): continuidad institucional y radicalización política", en: KROTSCH, Pedro (Organizador), *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*, Buenos Aires, Ediciones Al margen.

- 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.
- TAMARIT, José
(1990) "Estado, hegemonía y educación", en: Revista *Propuesta Educativa*, Año 2, N°2, Buenos Aires.
- TERÁN, Oscar
(1993) *Nuestros Años Sesenta*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- TRINCHERI, Alcira,
(2003) "Las tinieblas en la universidad: el 'adelantado proceso' en el Comahue", en: KAUFMANN, Carolina (Directora), *Dictadura y Educación. Depuraciones y Vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- VÁZQUEZ, Silvia y BALDUCCI, Juan
(1998) "Trincheras pedagógicas. La pedagogía crítica latinoamericana en los '60 y '70", en: Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 52, Buenos Aires.
- VERÓN, Eliseo
(1987) "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política", en: VERÓN, Eliseo y otros, *El discurso político*, Buenos Aires, Hachette.
(1996) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.
- VISOTSKY, Jessica
(2003) "Analfabetismo - alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio", en: GADOTTI, Moacir y otros, *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: Experiencias que se completan*, Buenos Aires, CLACSO.
- VISOTSKY, Jessica y GATTARI, Verónica
(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.
- WODAK, Ruth y MEYER, Michael
(2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- YERUSHALMI, Yosef
(1998) "Reflexiones sobre el olvido", en: *Usos del olvido*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- WALSH, Catherine
(2016) "Interculturalidad y Educación Intercultural", disponible en <http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>. Fecha de consulta 10-6-16

Documentos

- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR "Doctor MIGUEL LÓPEZ FRANCÉS"
(junio de 1973) *Discurso del Interventor, Dr. Víctor Benamo – Palabras del Compañero Mario Medina de la Juventud Peronista*, Bahía Blanca.
- CLUB UNIVERSITARIO
(abril - agosto 1973) Revista "GRAPHOS", Año IV, N° 12 - 16, Bahía Blanca.

- (1975) RESOLUCIONES U.N.S.
- WEINBERG, Félix (compilador)

(1982) *Documentos para la historia de la Universidad Nacional del Sur (1924-1957)*, Bahía Blanca.

- FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DEL SUR (FUS), SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS

(1984) *Informe de lo actuado por TETU, REMUS DIONISIO*, Bahía Blanca, Mimeo.

- "LEY 20.654" y "LEY 21.276"

(1984) en: DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN PARLAMENTARIA DEL CONGRESO DE LA NACIÓN, *Universidades Nacionales*, Buenos.Aires.

- CONADEP

(1985) *Nunca Más*, Buenos Aires, Eudeba.

- CONSEJO SUPERIOR PROVISORIO

(1985) *Informe sobre aspectos de la gestión del Profesor Remus Tetu, como encargado de despacho de la UNS*, Bahía Blanca.

- FRENTE MARÍA CLARA CIOCCHINI DEL CENTRO DE ESTUDIANTES DE OCEANOGRAFÍA, BIOLOGÍA Y BIOQUÍMICA (COByB),

(s/f) *Homenaje a los compañeros detenidos desaparecidos y asesinados en la UNS*, Mimeo.

- FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DEL SUR. SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS

(1998) *Historia de la U.N.S. (1973-1983): Proyectos populares y políticas represivas*, inédito.

(1998) Resoluciones de la Gestión TETU, inédito.

7. Ediciones de Audio

- FM DE LA CALLE- Laboratorio Radiofónico,

(2001) *"25 Historias a 25 años. Testimonios de la ciudad, reunidos por la memoria..."*, Iencenella Records (testimonios de: Lucio Iurman, Lilia Real y Víctor Benamo)

8. Testimonios (obtenidos en comunicaciones personales / entrevistas / entrevistas flash)

Eduardo Palma Moreno, Guido Bello, Daniel Villar, Marta Garelli, Ana María Malet, Graciela Hernández, Mariana García Zamora, Susana Corbaz, Viviana Becker, Dante Patrignani, José Pietrangelo, Daniel Maidana, Ana María Espinel, Carmen Ortiz, Juan Díaz, Alicia Partnoy, Ana Canulo, Angel Vilanova, Pedro González Prieto.