

TÍTULO: LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ENTRE 1976 Y 1983
¿UNA DISCIPLINA AL SERVICIO DE LA “DISCIPLINA”¹?

AUTORES: LIC. SOFÍA DONO RUBIO- LIC. MARIANA LÁZZARI - MAG.
MARCELA MOLLIS

INSTITUCIÓN: DPTO. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - IICE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS – U.B.A

E-MAIL: sofiadonorubio@taxon.com.ar - mlazzari05@yahoo.es -
mmollis@fibertel.com.ar

1. Autoritarismo, Represión y Liberalismo Ultra Conservador

“Las sucesivas intervenciones militares fueron jalonando un crescendo de multiplicación de los planos de la sociedad argentina cuestionados por las fuerzas armadas y, paralelamente, de intensificación del nivel de involucración militar que se estimó necesario para corregir los presuntos vicios...” (Cavarozzi, 1987: 60)

Seguramente la máxima expresión empírica de este comentario se halla en la última intervención militar inaugurada en marzo de 1976.

Cuando los historiadores recuperan la memoria del doloroso y sombrío tiempo de esta última dictadura militar, acuerdan que existe un antes y un después de 1976 y 1983. Genocidio y fractura histórica.

A diferencia de las intervenciones anteriores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se proyectó como un gobierno *de* las fuerzas armadas y no simplemente apoyado *por* ellas. Su objetivo era lograr la transformación profunda de la sociedad argentina caracterizada, según la propia Junta por *“...un tremendo vacío de poder capaz de sumirnos en la disolución y la anarquía (...), la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara a la subversión, (...) a la ausencia total de los*

¹ Remitimos al concepto de disciplina de Michel Foucault (1976) quien la define como fórmulas generales de dominación cuyo objetivo es la generación de cuerpos dóciles y útiles.

ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado; a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el agotamiento del aparato productivo; a la especulación y la corrupción generalizadas”²

Asumieron la totalidad del poder entre las tres fuerzas y suspendieron la vigencia del orden jurídico. Sin embargo, “...su gestión no iba a ser facilitado por ello, ya que las divisiones entre armas y tendencias iba a trabar constantemente su marcha, y restar eficacia al sumario aparato institucional a través del cual iban a ejercer el poder.” (Halperín Donghi, 1999:670).

La guerrilla, la aguda crisis económico–social y la incapacidad del gobierno constitucional para enfrentarlas, fueron interpretados como los síntomas de una sociedad enferma e indefensa frente a la epidemia de la subversión. Este escenario justificó la intervención de las FFAA en pos de “**restituir** los valores esenciales que hacen a los fundamentos de la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia para **reconstituir** el contenido e imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo armónico de la vida nacional (...) a fin de asegurar, **posteriormente**, la instalación de la democracia republicana, representativa y federal” (Op Cit, 1987: 60, el resaltado pertenece al autor)

Alineándose a la política exterior norteamericana, el gobierno del PRN se proclamó defensor del “*mundo libre*” contra la “*agresión comunista*”. Rapoport (2000) caracteriza las relaciones con Washington como tortuosas, ya que luego de un primer momento en el que la embajada norteamericana pareció apoyar el golpe militar, le siguió otro de fuertes divergencias en torno a la posición de la dictadura, respecto a los derechos humanos y a la política armamentista. Con la asunción de Ronald Reagan se inició una nueva etapa en la que los vínculos entre ambos países se estrechan.

Con la misión de transformar la sociedad profundamente, se aliaron el pensamiento militar con los preceptos liberales en una particular convergencia con los principios confesionales de corte conservador y, ambos funcionaron como el fundamento filosófico del programa de gobierno. Entre 1975 y 1976 el discurso liberal- confesional articuló tres núcleos temáticos que las FFAA

² Agosti, O., Massera, E., Videla, J., Proclama del 24 de marzo de 1976

definieron como la matriz del orden a erradicar: la *economía urbana*, apoyada en la dinámica del sector industrial y los sectores sociales que le otorgaron su base de apoyo – una clase obrera “*indisciplinada*” y un sector empresario “*ineficiente*”-; la *sociedad política populista* encarnada en el peronismo, el radicalismo y la izquierda caracterizadas como oposiciones complacientes junto con los sindicatos y el Estado paternalista; y la *subversión*, concepto que significó más que guerrilla e incluyó todo comportamiento contestatario en escuelas, fábricas, dentro de la familia, toda expresión no conformista en la artes, la academia, y la cultura, en síntesis, cualquier tipo de cuestionamiento al orden establecido por la autoridad.

Los elementos discursivos confesionales cumplieron un papel cohesivo dando el sustento intelectual imprescindible para definir un orden natural al que había que retornar y otorgando a la misión una matriz trascendental que habilitaría las acciones desplegadas durante el Proceso (Palamidessi, 1998)

2. Campo cultural, educativo y el disciplinamiento cívico-militar

El clima de intolerancia y persecución se había incrementado durante el último tramo del gobierno de Isabel Perón y configuró la antesala del período que se inauguró en el 76, en el que la censura y el terror alcanzaron su máxima expresión, afectando la vida cotidiana de los educadores, intelectuales y académicos a través de diversos dispositivos³ de vigilancia y amenaza.

El gobierno anticipó con absoluta claridad los espacios que debía atacar y disolver, aquellos en los que sus propósitos pudieran ser cuestionados. A través de esta operación se cumplieron simultáneamente dos fines, la erradicación de “*gérmenes sociales*” y el otorgamiento de un aura legítima a sus propias acciones. La conciencia de que no era suficiente la lucha armada contra la guerrilla, volvió necesaria la consolidación de estos logros en el campo cultural. La desarticulación del mundo simbólico se fundamentó en la

³ Entendemos por dispositivo un concepto articulador de las nociones de poder y saber, definido como un conjunto heterogéneo que comprende a las instituciones, su arquitectura, sus regulaciones, sus discursos y enunciados como así las relaciones existentes entre estos elementos. Su naturaleza encierra una función estratégica dominante (Foucault, M. 1976)

supuesta distorsión pergeñada por el *accionar subversivo*. Para el gobierno fue necesario remitirse a la última referencia, al plano trascendental, referato de lo legítimo. Fueron las FFAA las depositarias únicas de este saber último, lo que les permitió erigirse como los responsables históricos de la misión de corregir las malas interpretaciones, reencauzar valores e impedir desviaciones y excesos producto del accionar subversivo. Esta maniobra se plasmó en el plano discursivo, mediante operaciones semióticas tales como la disociación de significados y significantes tergiversados, el reestablecimiento de enlaces, y el despegue de las palabras de su referente empírico inmediato. Este accionar sobre el plano discursivo, desde los aportes de Foucault, puede ser considerada como una práctica de poder que se ejerce *“... sobre la vida cotidiana inmediata, que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su individualidad propia, los liga a su identidad, les impone una ley de verdad que se ven obligados a reconocer y que los otros tienen que reconocerse en ellos”* (Foucault, M. 1989:17). El poder actúa sobre las acciones posibles, limita, incita, desvía, facilita, y sólo en última instancia, obliga o prohíbe terminantemente. Las relaciones de poder se arraigan en la trama social, se superponen, entrecruzan y se anulan o refuerzan, definiendo diferentes formas de poder, coextensivas a todas las relaciones sociales. El poder del Estado es una forma de poder que desarrolla en su estructura un complejo mecanismo de técnicas de individuación y procesamientos totalizadores, que le dan a su accionar el carácter globalizante. Este carácter singular del poder del Estado, que tiene como función el control integral, es inherente a la necesidad de producir gobierno⁴. A través de diversos mecanismos, el Estado intenta limitar el pensamiento sobre lo posible, sobre lo deseable.

Las acciones tendientes a exorcizar y disciplinar a la sociedad tuvieron su usina ideológica en el Ministerio de Cultura y Educación. Juan Carlos Tedesco (1983) al abordar las gestiones de este organismo, señala dos momentos. El primero se presentó matizado por elementos pedagógicos, y el otro, congruente con las

⁴ “El ejercicio del poder consiste en ‘conducir conductas’ y en preparar la probabilidad (...) Gobernar es estructurar el campo de acción eventual de otros. Por lo tanto, el modo de relación propio del poder no debe buscarse del lado de la violencia o de la lucha, ni del lado del contrato o del nexo voluntario (que a lo sumo pueden ser sólo instrumentos); sino del lado de ese modo de acción singular –ni bélico ni jurídico- que es el gobierno.” (Foucault, 1989; 30 -31)

ambiciones gubernamentales, fue de corte netamente político. La educación es rápidamente identificada como un instrumento privilegiado para el logro de los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional y así se lo comunica a la Población el mismo día del golpe:

“Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino” (Objetivo 2.8)⁵

Las acciones del gobierno militar en este plano se justificaron a partir del diagnóstico de un sistema educativo infiltrado por ideologías subversivas, frente al cual se tornaba inexorable la necesidad de recuperar los *“valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino”* (Objetivo 2.2)⁶

Tal como se anticipó, este lúgubre panorama no se inauguró con el proceso, sino que fue consolidándose desde la gestión de Isabel Perón por el sector más retrógrado del peronismo. La Triple A, grupos paramilitares y parapoliciales comenzaron a desarrollar actos de violencia que fueron premonitorios del terrorismo estatal instaurado a partir de 1976. En educación, figuras como Ivanisevich en el Ministerio de Educación u Ottagalano como interventor de la Universidad de Buenos Aires, resultaron paradigmáticas respecto de las políticas que se implementaron durante la dictadura (Puigros, 1999). Ante un escenario caracterizado como “caótico” —entendido por la politización de la vida universitaria y por la presencia de grupos de izquierda— se implementaron acciones bajo la premisa de reconstrucción del orden. El ministro de Educación, en su discurso del 10 de septiembre de 1974, afirmaba, *“Los dineros destinados a educar al soberano (el pueblo) no deben dedicarse a otras cosas y menos a estimular la indisciplina, el desorden y la subversión”* (Ivanisevich, O. cit. en: Perez Lindo, 1985:173)

El primer Ministro de Educación del Proceso, el Dr. Ricardo Bruera, articuló de manera novedosa elementos de la pedagogía personalista— anclada en valores tales como la libertad y la participación de la persona humana en la comunidad cristiana— con un sesgo autoritario. La tensión entre ambas se resuelve a

⁵ Cit. en Estado Mayor del Ejército. Junta Militar. Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerza Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, 1980.

⁶ Cit. en Ibid.

través de una redefinición del concepto de libertad, cuya condición previa es el logro del orden y la disciplina. La libertad deja de ser un fin para convertirse en un medio que se cualifica por el objetivo perseguido. Al respecto, dice el ministro en una entrevista al diario Clarín:

“La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina” (Bruera, R. cit. en Tedesco, J. C. 1983: 29).

Esta búsqueda de la disciplina tiene su correlato en una concepción de la práctica educativa con un sentido a-social. Se eliminó cualquier mención de lo social en la currícula escolar y se negó a las ciencias de la educación la posibilidad de estructurar el análisis del campo educativo a partir de sus componentes sociales.

Durante los mandatos de los ministros de educación que le sucedieron (a mediados del 77 le sucede Catalán y posteriormente Llerena Amadeo), esta tensión entre la educación personalista y la represión se dirime a favor de la última. El orden y la disciplina ya no fueron condición previa para el logro de la libertad y creatividad, sino que se transformaron en fin último. El gabinete de Llerena Amadeo orientado por un catolicismo ortodoxo, se definió a partir de tres principios: el combate a la secularización, la desconfianza hacia el papel del Estado como agente educador y la postulación de los fines educativos en términos éticos y políticos de naturaleza esencialista y trascendental. Los fines de la educación fueron redefinidos, perdiendo el potencial transformador y creativo que habían sobrevivido en la híbrida gestión de Bruera.

A un primer momento en el que la intervención, la expulsión, la persecución y la clausura se hicieron presentes en las instituciones académicas pronto sobrevino otro. Desde el ámbito oficial, la actividad se reanudó en los centros de producción académica ya depurados de todo elemento sospechoso. El CONICET por ejemplo, contó con un importante volumen de fondos destinados a proyectos de investigación. Así se promovió un área científica integrada al sistema científico técnico oficial que seleccionó a sus integrantes, docentes e investigadores, garantizando su incuestionable adhesión al régimen y su perspectiva teórica ideológica de adherente al régimen *“...estos núcleos constituyeron un sistema aislado de la producción internacional, discriminatorio en materia de contactos e insumos intelectuales, obsoleto en cuanto a métodos*

y técnicas de investigación y cerrado a los criterios y estándares vigentes fuera de su propio y encapsulado mundo" (Sábato, H. 1996:53). Un escenario desolador se vislumbró en los claustros de las distintas unidades académicas: la desaparición o el exilio de influyentes personalidades del ámbito científico, y en algunos casos, la adhesión al régimen fruto de profundas convicciones y en otros, producto del miedo.

Sin embargo, las relaciones de poder también generan formas de resistencia y de oposición que se despliegan para disociar estas relaciones. El objetivo de estas acciones de resistencia son los efectos del poder, de sus técnicas y dispositivos. Ponen en tela de juicio la manera en la que el saber circula y las relaciones que éste establece con el poder, es decir cuestiona e intenta modificar el régimen del saber (Foucault, M. 1989). Se gestaron espacios de producción disidente o alternativa por fuera del sistema oficial, en centros privados de investigación y en revistas, como una forma de resistencia.

2.1 Las leyes que regularon las conductas institucionales e individuales

El programa de Reorganización Nacional de la Dictadura Militar, afectó a las universidades como instituciones educativas y a los sujetos de sus prácticas. Las primeras medidas fueron tomadas en nombre del re-establecimiento de un orden que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza y normalizar la actividad académica. Se derogó parcialmente la Ley Orgánica de Normalización 20.654 de 1974⁷ y se sancionó la Ley 21.276 en la que se establecieron disposiciones de emergencia tales como la prohibición "*en el recinto de las Universidades de toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil o no docente*" y la incompatibilidad de la docencia universitaria y las funciones académicas con "*todas aquellas actividades que se*

⁷ Esta Ley fue sancionada durante el gobierno de Juan Domingo Perón, con Jorge Taiana como Ministro de Cultura y Educación. Es la primera ley universitaria discutida democráticamente. Su contenido versa sobre la autonomía, la democratización del gobierno universitario y la necesidad de vincular la actividad académica con los problemas nacionales.

aparten del propósito y objetivos básicos fijados por el Proceso de Reorganización Nacional” (art. 7 y 12)⁸

De este modo quedaron intervenidas las instituciones universitarias y sus políticas fueron sujetas al Estatuto de la Reorganización Nacional.

“... a nadie escapa la necesidad de reordenar jurídicamente el funcionamiento de las Universidades Nacionales y dar un encuadre legal fundamental a todas las Universidades, dentro del Proceso de Reorganización Nacional y apuntando, en última instancia a sus propósitos de restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado y reconstituir el contenido y la imagen de la Nación”⁹

En este plano legislativo, se desarrollaron operaciones que actuaron sobre los sentidos. En un acto refundacional, aquellos conceptos relacionados con la esencia universitaria fueron reemplazados o resignificados, en la búsqueda de legitimación del nuevo orden.

Un ejemplo de estas operaciones se observa en la descripción de los fines generales de las universidades argentinas, definidas en su artículo 2°:

- a) *La formación plena del hombre, a través de la universalidad del saber, el desarrollo armonioso de su personalidad y la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación.*
- b) *La búsqueda desinteresada de la verdad y el acrecentamiento del saber, en un marco de libertad académica.*
- c) *La preservación, difusión y trasmisión de la cultura y en especial del patrimonio de valores espirituales y de los principios democráticos y republicanos que animan a la Nación.*
- d) *La formación y capacitación del universitario armonizando su vocación personal, con el bien común”¹⁰.*

⁸ Esta ley resultó transitoria, ya que en su cuerpo emplaza la elaboración de una ley definitiva para las universidades, que lleva el número 22.207 y fue promulgada en 1980. Dicha ley describe a la universidades como “uno de los sectores de la vida del país en donde con mayor intensidad actuó la subversión apátrida” y vuelve a descalificar a la derogada ley de 1974 “bajo cuya vigencia se desnaturalizó el funcionamiento de las universidades”. *Anales de Legislación Argentina . Tomo XL B. Editorial La Ley, 1980:1001.*

⁹ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207. En *Ibid*: 999.

¹⁰ Ley 22207, *Ibid*:1002.

La impronta dada por los valores espirituales direccionados hacia el bien común se complementaba con el *esencialismo trascendente* que caracterizó el discurso pedagógico de la dictadura militar, quedando evidenciado en el párrafo que sigue:

*“Se trata de fines generales, comunes a toda la Universidad Argentina. Ellos son fundamentales y resultan imprescindibles a para caracterizar a las Universidades, en función de valores trascendentes, como instituciones al servicio del hombre y de la comunidad (...)”*¹¹

Son claras las referencias a un saber dogmático y acabado, a una verdad única, a una libertad académica condicionada por los valores que se desean imponer.

¹¹ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207, *Ibid* :1000.

3. El oscurantismo y la cultura del miedo abrevan el disciplinamiento social

El gobierno militar extendió su accionar a las expresiones culturales e intelectuales, que fueron el blanco predilecto de sus estrategias políticas. Algunos artistas e intelectuales han caracterizado estos ataques hacia el ámbito de la cultura como fragmentarios, asistemáticos e improvisados; sin embargo, Invernizzi y Gociol (2002) abordan su investigación contradiciendo esta percepción. Para estos autores la dictadura desarrolló un proyecto centralizado, racional y ordenado llevado adelante a través de acciones de diversa índole, cuya finalidad era la desarticulación de aquellas producciones, símbolos, imágenes, y representaciones definidas -en un acto inconsulto y endogámico- como “*subversivas*”.

Una de las premisas en esta lucha es la identificación del enemigo, quien infiltrado en los espacios culturales e intelectuales, lleva adelante su misión disolvente del ser nacional. Una particular amalgama de valores castrenses y confesionales constituye el nuevo tamiz a través del cual se realiza el proceso de detección y saneamiento.

Considerando, a la luz de la perspectiva foucaultiana que los objetos o cosas son producto de prácticas discursivas y no discursivas que transforman e instauran la realidad, se analizan aquellas prácticas discursivas que inauguran y/o “reorganizan” una realidad, objetivándola. Todo discurso se perfila articulando inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo. Es esta característica la que lo enlaza con el poder. La producción del discurso está controlada, seleccionada y distribuida a través de procedimientos, que Foucault denomina de “exclusión”. Estos procedimientos¹² *“tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su*

¹² Foucault (1970) describe básicamente dos grupos de procedimientos de exclusión, caracterizados por su relación con el discurso y con el sujeto que habla. Entre los pertenecientes al primer grupo y en función del análisis realizado en el presente trabajo se destaca a las **disciplinas**, que permiten reformular nuevas proposiciones dentro de límites precisos, definidos por sus objetos, métodos, proposiciones verdaderas, reglas, definiciones, técnicas e instrumentos.

pesada y temible materialidad” (Foucault, 1970: 11). Estos principios de exclusión se entrecruzan, se refuerzan y se complementan formando una compleja trama que regula a los sujetos y las relaciones de poder.

A partir de una profunda lectura de fuentes y documentos se identifican acciones semánticas que forman parte de una particular construcción discursiva en pos del disciplinamiento.

Las acciones armadas tienen su correlato en el plano discursivo, desatándose una “guerra de palabras, de sentidos”, basada en lo que se categoriza como tres operaciones: la intensa **búsqueda de palabras claves** en las producciones discursivas como indicadores de actividad subversiva; incesantes **redefiniciones** en las que se desplaza el significado del significante y **nuevas construcciones** de sentido.

La **búsqueda de palabras claves**, se basó en la idea de que éstas solapadamente llevan en su interior otras palabras y conceptos que remiten inequívocamente al marxismo o a postulados subversivos. Palabras como lucha de clases, materialismo o conceptos más amplios como libertad sexual y sindicato, autores como Marx o Gramsci, desataron un proceso de hostigamiento; que abarcó desde la velada exclusión de los circuitos intelectuales o artísticos, hasta el asesinato del autor o destrucción de la obra.

La otra operación semántica se realiza a través de un **proceso de redefinición de las palabras**, congruente con la concepción del acto de refundación que se está protagonizando.

En su discurso del 6 de agosto de 1976, pronunciado en la Universidad de Buenos Aires, el Ministro Bruera hizo explícitas estas intenciones refundacionales:

“...los argentinos estamos prisioneros de las palabras que se han ido desgastando en la historia (...) Lo que tenemos que revitalizar son las ideas en su profundidad, son aquellas ideas madres que generarán la nueva universidad que todos deseamos (...). Es preciso profundizar las ideas positivas y no desgastarnos en polémicas.”¹³

¹³ Universidad de Buenos Aires. *Discurso del Señor Ministro de Cultura y Educación Profesor Ricardo Pedro Bruera, pronunciado el 6- VIII-1975.*

Para retornar a las “*ideas madres*” el ministro se sintió en la obligación de señalar aquellos conceptos que fueron tergiversados. Por ejemplo, enunció con respecto a la función de la Universidad:

*“Se entendió mal la función de la Universidad. Se creyó (...) que le competía ser la diseñadora, por cuenta propia, del destino nacional, en contra y a pesar, muchas veces, de las aspiraciones reales y objetivas del País”*¹⁴

Conceptos claves a la tradición universitaria fueron desplazados de sus significantes. En un acto supuestamente creacional se les otorgó otra identidad, con la que se habilitaría el nuevo orden.

Otro ejemplo ilustrativo es el principio de libertad de cátedra, que es reformulado:

*“...los docentes han de gozar – es un derecho- de plena libertad de cátedra para enseñar e investigar (art. 22) ya que, ordenadamente, la libertad es la vía de acceso personal a la verdad que se transmite y que es objeto de búsqueda”*¹⁵

A través de estas redefiniciones, la libertad quedó resumida a medio hallando su esencia en el fin que persigue. Es reconocida como derecho, pero a la vez se señalaron los límites para su ejercicio: “...*sin otras limitaciones que las establecidas en la presente ley*” (Art. 22, Ley 22.207).

Como muestra de **nuevas enunciaciones**, se puede mencionar la de “*amenaza subversiva*” que supuso una construcción de sentido, que permitió etiquetar, clasificar, disciplinar y separar a todas las expresiones cuestionadoras, secularizadoras, progresistas bajo la categoría de “demonizadoras”.

La “*amenaza subversiva*” fue la que habilitó el ingreso de las FFAA en la Universidad. Existen copiosas referencias al concepto, el que fue minuciosamente examinado y definido.

En un documento elaborado por el Estado Mayor del Ejército, “*Marxismo y Subversión*”, se definió a la subversión como flagelo y se realizó un detallado

¹⁴ Ministerio de Cultura y Educación. Mensaje del Ministro de Cultura y Educación por Red Nacional de Radio y Televisión, en 13 de abril de 1976.

¹⁵ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207. 1980: 1000.

informe sobre su accionar. Un capítulo, denominado “*Accionar en el ámbito educativo*”, comenzaba con la siguiente afirmación:

“El accionar de la subversión en dicho ámbito adquiere un énfasis particular por ser considerado por ésta el más apto para la preparación insurreccional de masas en forma inmediata” (Estado Mayor del Ejército, s/f:18). Enumeraba las estrategias y metodologías utilizadas por la subversión, particularizándolas por nivel educativo. En el caso de la Universidad afirmaba que las fuerzas subversivas la consideran como área prioritaria para la difusión de principios de la ideología marxista, difundida a través de los profesores, de la bibliografía y de las organizaciones estudiantiles.

En el último capítulo - “*Respuestas válidas para una sociedad agredida*”- se sostenía que las instituciones naturales de la sociedad, el Estado y la Familia confiaban en “*la incesante labor de esclarecimiento a los formadores de las nuevas generaciones, quienes deberán egresar advertidos y preparados para defender sus valores comunitarios e individuales amenazados...*” (Ibid:33).

Estas acciones refundacionales, tendientes a lograr el control de la comunicación, de los comportamientos y del pensamiento se direccionaron en la búsqueda del restablecimiento de las jerarquías y el orden perdidos, de la disciplina añorada; hallando su eco en todos los espacios, actividades, y producciones que se desarrollan en la universidad.

3.1 La Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, adquirió una nueva identidad universitaria a partir de la designación de su decano interventor, el sacerdote tercermundista Justino O’Farrell. El retorno de la actividad política universitaria y los cambios de planes de estudio de las distintas carreras, formaron parte de un plan de profundas transformaciones.

En un informe de gestión¹⁶ del mentado Decano, se dieron a conocer los lineamientos generales que fundamentaron los cambios de los planes de estudio de las distintas carreras. En el caso de Ciencias de la Educación, se mencionaba la incorporación de materias relacionadas con la realidad nacional y el tercer mundo, la apertura de la carrera a todos los “trabajadores de la educación” a partir de un régimen especial de cursada, y la necesidad de sustituir el “antiguo método de enseñanza” a partir del establecimiento de instancias de teóricos – prácticos, seminarios y grupos de discusión, así como nuevas formas de evaluación.

En el año 1974 se redactó un anteproyecto de reforma del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación¹⁷ que plasmó los lineamientos citados y fue el correlato de una Universidad que pretendía acercarse a los problemas de la realidad social. El trabajo en comisiones de profesores, graduados, estudiantes y no docentes conjuntamente con el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IICE-, grupos políticos y gremiales, instituciones gubernamentales, provocó una fuerte crítica al plan anterior por su desarraigo del medio social, su atomización, rigidez, desactualización y desarticulación con el mundo del trabajo. El resultado de la labor conjunta de los actores mencionados, se concretó en un nuevo plan de estudio flexible que contemplaba el compromiso social con los imperativos educacionales del país. Concibiendo al educador como un actor consustanciado con el *“pueblo argentino en la lucha por su Liberación”* dispuso una organización curricular basada en la unidad de trabajo – estudio e investigación, a través de áreas disciplinares afines o de integración curricular, para proyectar su acción en pos de la transformación del medio social.

En función del brutal giro político del gobierno a partir de la asunción de Isabel Perón, no pudieron llevarse a cabo los cambios previstos en los nuevos planes de estudio. El Sacerdote Sánchez Abelenda, representante del ala católica ortodoxa extrema, fue nombrado Decano Interventor de la Facultad de Filosofía y Letras. Inauguró su gestión con una ceremonia de exorcismo para alejar los espíritus izquierdistas de sus aulas. Desde esta oscurantista ceremonia se

¹⁶ Cit. en Universidad Nacional y Popular de Buenos, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación. Boletín Informativo, octubre de 1973.

¹⁷ Universidad Nacional y Popular de Buenos, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación. *Anteproyecto del Plan de Estudios*, Buenos Aires, enero de 1974.

abrió paso a uno de los períodos más terribles de la historia universitaria argentina.

3.2 La Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires (1976-1983)

La imposición del “orden”, de un orden filosófico y religioso, junto a la imposición del terror, formaron parte de un currículo universitario tan ordenado como siniestro. Los oscuros días de la dictadura militar, que jamás vieron las luces de la razón o del saber ilustrado, se debatían entre el liberalismo más conservador y la catequización de un cuerpo doctrinario digno de la formación de los abades y obispos medievales. En las limpias aulas de Filosofía y Letras desde el 24 de Marzo de 1976, se dictaban puntualmente clases cuyos contenidos disciplinares, controlaban las ansias de saber de un grupo de jóvenes sobrevivientes del examen de ingreso eliminatorio.

En el mismo año, un Capitán de Corbeta firmaba junto al secretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras, la resolución que dio origen al nuevo plan de estudios¹⁸. Aquellos elementos de la estructura del Plan de 1974 que respondían a la búsqueda de flexibilidad a fin de promover la autonomía de los estudiantes – cuatrimestralización, materias optativas, organización por áreas y tramos– fueron reemplazados por otros que buscaron garantizar el disciplinamiento y el orden. Se prescribieron asignaturas anuales, todas de carácter obligatorio, secuenciadas de acuerdo a los cinco años de duración de la carrera. En esta misma dirección se suprimieron las orientaciones en Educación Permanente, Minoridad y Política, Planeamiento y Conducción Educativa. Se incorporaron como nuevas áreas de especialización la Teórica – Filosófica, la

¹⁸ Res. CS N° 129/76

Histórico- política, la Técnico – Educativa. La forma y el contenido de este nuevo plan se orientó a la eliminación de los principios que sostenían al anterior.

3.2.1 Los programas de Historia General de la Educación (1976-1983)

Los programas de Historia General de la Educación se analizan a la luz del concepto de disciplina elaborado por M. Foucault (1989). Desde esta perspectiva, se entiende a la disciplina como un procedimiento de exclusión que permite, a partir de la redefinición de sus objetos, métodos, reglas e instrumentos; fijar límites y reformular aquellas proposiciones que serán consideradas como verdaderas.

El material empírico reunido¹⁹ evidencia una perspectiva científica de la Historia, preocupada por la exactitud y exhaustividad en el relato de los hechos. Esta preocupación se plasma en un especial interés por el método centrado en el examen crítico de las fuentes históricas. Entre los **objetivos** del programa de Historia General de la Educación se busca, *“promover capacidades o habilidades en el manejo de las fuentes históricas...”*²⁰

Los manuales propuestos como parte de la **bibliografía**, refuerzan también esta concepción historicista que sostiene al relato histórico desde una cronología en la que la unidad de tiempo es unidimensional del pasado al futuro, cuyo hilo conductor son el Estado y sus instituciones educativas. Los **contenidos** encarnan una narrativa que se entrama destacando las biografías y las obras de los grandes pensadores y pedagogos, integrándolos a corrientes de pensamiento filosófico – pedagógico, sin articulación con las estructuras sociales y económicas. El testimonio siguiente refuerza las tendencias aquí descriptas:

¹⁹ Se elaboró un Cuadro Comparativo de los programas de Historia General de la Educación desde 1976 hasta 1983, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. El material empírico fue obtenido en la Biblioteca Central de la FFyL – UBA. No se halló el programa correspondiente a 1982. Queda a disposición Anexo.

²⁰ Programa Historia General de la Educación, 1981.

“Se estudiaban hechos, definiciones, los programas se organizaban por unidades con secuencia lineal. Se utilizaban palabras tales como la verdad, la libertad, el educando, el educador, la adquisición de conductas, las potencialidades, las técnicas y los métodos, la investigación cuantitativa, la garantía de una educación eficaz, la formación de hábitos, los fines de la educación”²¹

En el prólogo realizado por Lorenzo Luzuriaga a la *Historia de la Pedagogía* de Wilhem Dilthey, se afirma:

“En esta obra se estudian especialmente las épocas griegas y romana, la medieval y el renacimiento, señalándose las ideas pedagógicas directrices y las personalidades más salientes de la Historia de la Educación, así como la relación de ésta con la Historia General de la Cultura”²²

Con respecto a la selección de los **contenidos**, se prioriza para el análisis la **referencia a la doctrina cristiana y la presencia de preceptos relacionados con el pensamiento liberal.**

En relación al pensamiento del cristianismo, en el Programa de 1976 resulta significativo observar que siete de las once unidades tratan temas vinculados con la educación cristiana, sus valores, instituciones y divulgadores. Esta tendencia resulta creciente, observable a través del aumento de unidades vinculadas a esta temática o al incremento de las referencias al cristianismo al interior de cada unidad.

La fuerte presencia de la doctrina cristiana se refleja también en la bibliografía seleccionada. Resulta revelador el contenido del libro de C. Dawson²³, quien sostiene que en los últimos 200 años, la humanidad ha sufrido un proceso tendiente a la universalidad y uniformidad lo que la ha llevado a una decadencia general. La causa más destacada de esta decadencia es, según el autor, la secularización. Para superar esta crisis propone que los educadores deben dar a la cultura cristiana,

“... el lugar que se merece en la educación (...) mientras exista todavía la tradición de una educación superior cristiana. La victoria del secularismo, incluso en una sociedad tecnológica moderna, no es completa. Todavía queda

²¹ Presentación realizada por la Prof. Claudia Probe en *Jornadas de la Memoria del Plan de Estudios*, Junta Departamental de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, 12/6/2001

²² Luzuriaga, L (1947) “Nota Preliminar” en Dilthey, W. *Historia de la Pedagogía*, Losada, Buenos Aires

²³ Este libro es bibliografía obligatoria de los programas durante el período señalado

una voz para dar testimonio de la existencia del mundo olvidado de la realidad espiritual, en la que el hombre encuentra el verdadero reconocimiento de su ser” (Dawson, 1963: 8)

Los **objetivos** planteados en los programas delatan el sesgo cristiano que los articula. Así, por ejemplo, se plantea la importancia de que los alumnos tomen conocimiento de las situaciones históricas del acontecer humano en Occidente *“a fin de que puedan valorar su significado o significación en la vida humana y puedan situarse conscientemente en su realidad histórica para perfeccionarse y perfeccionarla”*²⁴

Algunos **testimonios** dan cuenta también de estos postulados a través de los contenidos que recibían en las situaciones concretas de enseñanza, *“Los contenidos remitían a posturas aristotélico – tomistas cuyos valores involucraban lo divino, lo espiritual y la personalidad humana. El discurso de la época se vinculaba a contenidos fuertemente anclados en la trascendencia, el ser, la espiritualidad, los valores y la ética”*²⁵

El recorrido por los programas, lleva a destacar también la **presencia de preceptos relacionados al pensamiento liberal** como doctrina política-filosófica destacada desde una perspectiva positiva y lineal. Se hace referencia a instituciones políticas y educativas, valores y divulgadores del pensamiento liberal, desde sus orígenes en el siglo XVII hasta el siglo XX. La presentación cronológica de estos contenidos muestra una evolución lineal y progresiva de la doctrina liberal, sin hacer mención a ninguna crisis o ruptura de los preceptos doctrinales, ni tampoco a conflictos entre éstos y los principios del cristianismo. Estas perspectivas históricas del liberalismo se encuentran vinculadas a la construcción de la democracia liberal norteamericana y a las formas educativas concomitantes con ella. La bibliografía citada en los programas, apoya nuestra interpretación. Uno de los manuales de lectura obligatoria, de Atkinson y Maleska (1966)²⁶ es un libro de historia de la educación norteamericana. Dicha educación aparece caracterizada como *“un gran río alimentado por muchas corrientes (...) este libro pretende explorar estos manantiales y seguir su progreso a través de las corrientes principales”* (Atkinson y Maleska, 1966:11)

²⁴ Programa Historia General de la Educación, 1981

²⁵ Presentación realizada por la Prof. Claudia Probe en *Op. Cit.:2001*.

²⁶ Atkinson, C. & Maleska, E. *La Historia de la Educación*. Barcelona, Editorial Martínez Roca, 1996.

Por otra parte, el citado libro de Dawson destaca la importancia de la construcción del liberalismo en Occidente y el protagónico papel de los Estados Unidos en este proceso,

“...Mientras la ideología de la ilustración fue común a Europa y Norteamérica, su impacto sobre la cultura fue completamente distinto. En Europa señaló el advenimiento de una época y de conflicto (...) En Norteamérica en cambio, significó la llegada de una época de fe, el establecimiento de una doctrina que unificaba a todos los hombres, bajo la subordinación de ciertas verdades comunes. En Europa hubo un conflicto general entre el liberalismo o la ideología de la ilustración y las formas tradicionales de la religión, especialmente el catolicismo (...) En América, la aceptación universal de la ideología liberal evitó tal conflicto” (Dawson, C. 1963:183).

En el *corpus* bibliográfico no existen obras que refieran a los contextos de los momentos históricos señalados en los programas. El desarrollo del contenido referido al contexto histórico –fundamentalmente hechos políticos de cada período- queda limitado al aporte de los manuales de Historia de la Educación y de la Pedagogía. A su vez, el carácter de la bibliografía es obligatorio, eliminándose la optatividad en materia bibliográfica.

Las ideas clave de los programas analizados pueden resumirse del siguiente modo: espiritualismo, tomismo, idealismo, y personalismo educativo. Se formaba a los futuros pedagogos con una historia de la pedagogía entendida como la historia de las ideas de los educadores, y por lo tanto, en total consonancia con un cierto tipo de historia de la Filosofía. Dentro de las corrientes espiritualistas de la pedagogía, se privilegió la dimensión espiritual de la persona humana en contraste con la persona divina a la luz del personalismo educativo del pedagogo español Víctor García de Hoz. En este sentido, es destacable la consistencia entre los contenidos de la historia de la Educación y el discurso del primer Ministro de Educación de la Dictadura Dr. Ricardo Bruera.

Por último, los dispositivos del terrorismo de estado fueron consistentes con una política educativa, discursiva y práctica, orientada por una doctrina ortodoxa católica y el liberalismo ultra conservador. Así fue conquistada en el plano político, económico y social del proyecto de la Dictadura Militar, – planos

paradójicamente silenciados, obviados, censurados, en los contextos educativos de los Programas de Historia de la Educación y el plan de estudios en particular- la consistencia entre el confesionalismo doctrinario y el liberalismo económico ultra conservador del Proceso de Reorganización Nacional.

Entre la muerte y la vida eterna, por fin la democracia

“...Poder y saber se articulan en el discurso (...) en un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida de una estrategia opuesta” (Foucault, 1976:122)

La comunidad científica y académica vivió agobiada por la persecución, la amenaza y el terror. Circularon por los claustros diversos dispositivos de disciplinamiento ideológico, epistemológico y físico, que de manera encubierta –como lo eran los agentes policíacos vestidos de civil infiltrados en los cursos- y también explícita; vigilaron, regularon, castigaron y violentaron la vida académica.

La militarización del sistema educativo, entendido como el *“proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario en el seno de la comunidad educativa”* (Kauffman, 1997:66) se hizo presente en la universidad, en las distintas facultades y en particular en la Facultad de Filosofía y Letras, entendida como campo propicio del accionar demoníaco subversivo.

Una de las premisas de este proceso fue la identificación del ‘enemigo’, quien infiltrado en los espacios culturales e intelectuales, llevaba adelante su ‘misión disolvente del ser nacional’. Una particular amalgama de valores castrenses y confesionales formó el nuevo tamiz a través del cual se realizó el proceso de detección y saneamiento. La exhaustiva ‘operación quirúrgica’ de los ‘tumores y males que amenazaban el ser argentino’, ocultaba los reales intereses a los

que respondía el gobierno del Proceso de Reorganización Nacional: la instalación de una economía liberal a ultranza que organizó la entrega de la economía nacional a través de la extranjerización financiera y la destrucción del aparato industrial local, así como el reacomodamiento de la sociedad política y civil que debía abandonar su carácter 'populista' en pos de un disciplinamiento conservador.

Teniendo en cuenta que los objetos o cosas son producto de las prácticas discursivas y no discursivas que transforman e instauran la realidad –desde la perspectiva foucaultiana-, se analizaron aquellas prácticas discursivas que inauguraron y 'reorganizaron' una realidad, objetivándola, articulando inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo el enlace con el poder. Los principios de exclusión se entrecruzan, se refuerzan y se complementan formando una compleja trama que regula a los sujetos y las relaciones de poder.

Se identificaron en fuentes y documentos, acciones semánticas vehicularizadas en los principios de exclusión que, formando parte de una privativa función discursiva, van los fines explícitos e implícitos del programa de gobierno del Proceso de Reorganización Nacional.

A través de los distintos testimonios (legales, documentales y orales) se puso de manifiesto una interpretación ambivalente acerca de la naturaleza y función de la universidad. Se la definió en términos del 'ser' y del 'deber ser'. Es "*uno de los sectores de la vida del país en donde con mayor intensidad actuó la subversión apátrida*", en cambio, "*debe ser custodio de la soberanía ideológica y de los intereses nacionales*"²⁷

Esta impronta del 'ser' caracterizada como producto de la descomposición de la sociedad civil y sus instituciones; y la prescripción de un 'deber ser' definido a través de procesos discursivos refundacionales, fue recurrente y estructuró la lógica de las operaciones semánticas.

La Facultad de Filosofía y Letras, ámbito predilecto para estas acciones semánticas fue concebida como uno de los espacios que anidaban y difundían

²⁷ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207. 1980: 1000.

“violencia” y “subversión” y simultáneamente se convirtió en bastión de la lucha contra estos males. Estas acciones se tradujeron, entre otros, en el plano curricular. Se impusieron cambios en los planes de estudio de las carreras y en los programas de las distintas materias. Estas transformaciones implicaron desplazamientos de significados, redefiniciones, rejerarquizaciones, nuevas construcciones de sentido que desarticulaban los elementos que configuraban un espacio institucional “contaminado”.

Los cambios instaurados incluyeron y excluyeron para controlar las relaciones intersubjetivas y de poder. Impregnaron en la institución universitaria en general y en la Facultad en particular, un marco disciplinador, instalado a través de micro y macro procesos de violencia institucional e individual, que interpelaron fundamentalmente a los estudiantes y a algunos docentes no identificados con el Proceso.

La **pedagogía procesista** reconfiguró los campos disciplinarios modernos, prescindiendo de aquellos elementos renovadores, progresistas, secularizadores. En su lugar reinstalaron una concepción ultra conservadora - digna del último estadio decadente del escolasticismo medieval- y neoescolástica del saber, reforzando criterios moralizantes y adoctrinadores. En esa dirección, la historia se convirtió en el *“títere justificatorio de decisiones unidireccionales ilegítimas”* (Kauffmann, 1997: 16).

Nuevamente, en el ámbito disciplinar se encontraron evidencias de movimientos del ‘ser’ al ‘deber ser’. La historia fue objeto de sospecha y depuración, y a la vez prescribió un ‘orden perdido’, un pasado a recuperar como fuente de legitimación para las siniestras acciones de la dictadura militar. Es así como se fue cimentando en base a aquellas verdades absolutas e indiscutibles, el histórico “Proceso de Reorganización Nacional”.

Haciéndose eco de esta misión, la Historia de la Educación depuró los componentes ‘sospechosos’, y para lograr “el perfeccionamiento de la realidad y de la persona”, transmutó su fisonomía en una matriz dogmática en la que entretejió un discurso confesional y liberal conservador con elementos castrenses, para neutralizar las fuerzas disolventes y preservar la identidad y esencia nacional.

La Historia de la Educación entre 1976 y 1983, retornó a la unidad de saber, en el que la ciencia, la metafísica y la religión constituyeron un todo.

Sin embargo, entre tanta violencia simbólica y física, tanta muerte oculta tras la monstruosa desaparición y junto a la promesa de la vida eterna, se recuperó la democracia y con ella una concepción de la Historia de la Educación que defiende esta memoria, nuestra memoria.

Bibliografía

Cavarozzi, M. *Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Cuesta Fernández, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Ediciones Pomares- Corredor, Barcelona, 1997.

Doval, D. "Curriculum y Perennialismo". En Kaufmann, C. (Dir.) *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Argentinas*. Tomo 2. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.

Foucault, M. *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Barcelona, 1970.

Foucault, M. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, España, 1976.

Foucault, M. *El poder: cuatro conferencias*. Universidad Autónoma de México, México, 1989.

Foucault, M. *Microfísica del Poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992.

Halperín Donghi, T. *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial, Buenos Aires, 1999.

Invernizzi, H. y Gociol, J. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Kauffman, C. "De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso" En *Propuesta Educativa*, 16, pp.64-69, 1997.

Kaufmann, C. "Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales" En Kaufmann, C (Dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia reciente*. Tomo 3. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Palamidessi, M. "La política educativa de la dictadura militar argentina (1976-1983)". *Versiones*, N° 10, 2º semestre, 1998 .

Pérez Lindo, A. *Universidad, política y sociedad*. Eudeba, Buenos Aires, 1985.

Puigros, A. *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1999.

Rapoport, M. *Historia económica, política y social de la Argentina 1880 – 2000*, Ediciones Macchi, Buenos Aires, 2000

Sábato, H. "Sobrevivir en la catacumbas: las Ciencias Sociales y la 'Universidad de las catacumbas' ". En: Quiroga, H y Tcach, C. *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1996.

Sarlo, B. "El campo intelectual: un espacio doblemente fracturado". En: Sonowski, S (comp.) *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Eudeba, Buenos Aires, 1988.

Tedesco, J., Braslavsky C. y Carciofi, R. *El proyecto autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO, 1983.

Fuentes

Anales de Legislación Argentina. Tomo XL B. Editorial La Ley, 1980.

Atkinson, C. & Maleska, E. *La Historia de la Educación*. Barcelona, Editorial. Martínez Roca, 1966.

Estado Mayor del Ejército. Junta Militar. *Marxismo y Subversión*. Ámbito Educativo, sin fecha.

Estado Mayor del Ejército. Junta Militar. Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerza Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, 1980.

Dawson, C. La crisis en la Educación Occidental. Buenos Aires, Emecé, 1963.

Dilthey, W. Historia de la Pedagogía. Losada, Buenos Aires, 1947.

Ministerio de Cultura y Educación. *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires, 1979.

Ministerio de Cultura y Educación. *Mensaje del Ministro de Cultura y Educación por Red Nacional de Radio y Televisión*, en 13 de abril de 1976.

Universidad de Buenos Aires. *Discurso del Señor Ministro de Cultura y Educación Profesor Ricardo Pedro Bruera, pronunciado el 6- VIII-1975*.

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. *Planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de los años 1974 y 1976*.

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Carrera de Ciencias de la Educación. *Programas de Historia General de la Educación, años 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981 y 1983*.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Junta Departamental de Ciencias de la Educación (2001) *Jornadas de la Memoria del Plan de Estudios. Presentación de la Prof. Claudia Probe*.

Universidad Nacional y Popular de Buenos, Facultad de Filosofía y Letras. Boletín Informativo, octubre de 1973.

Universidad Nacional y Popular de Buenos, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación. *Proyecto del Plan de Estudios*, Buenos Aires, 1974.