

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

La Historia de la Educación entre 1976 y 1983. ¿Una disciplina al servicio de la disciplina?.

Dono Rubio, Sofía y Lázzari, Mariana (UBA).

Cita:

Dono Rubio, Sofía y Lázzari, Mariana (UBA). (2007). *La Historia de la Educación entre 1976 y 1983. ¿Una disciplina al servicio de la disciplina?. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/106>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eU8X/r40>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI ° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007

Título: LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ENTRE 1976 Y 1983

¿UNA DISCIPLINA AL SERVICIO DE LA “DISCIPLINA”¹?

Eje 1: Actores Sociales y Relaciones de Poder

Mesa 12 : Historia de las Universidades y los Movimientos Estudiantiles: 1880-1983

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras – Carrera de Ciencias de la Educación

Autoras:

DONO RUBIO, Sofía – Auxiliar docente de primera categoría Historia General de la Educación – Investigadora.

Cabrera, J. A 3840 11° “A” Cap. Fed. / 0114867 – 3906

sofiadonorubio@taxon.com.ar

LÁZZARI, Mariana – Auxiliar docente de primera categoría Historia General de la Educación - Investigadora

Alberti 2080 Cap. Fed. / 0114943-3018

mlazzari05@yahoo.es

“...la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino las de sus condiciones de posibilidad...” (M. Foucault, 2002: 7)

1. Autoritarismo, Represión y Liberalismo 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.

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.

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 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

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

1975 y 1976 el discurso liberal- confesional articuló tres núcleos temáticos que las FFAA 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)

La dictadura se propuso avanzar hacia una economía de las relaciones de poder que les permitiera instalar un nuevo orden. En esta dirección diseñó dispositivos³ y desplegó acciones que abarcaron desde el plano económico, legislativo e institucional, hasta el acontecer cotidiano.

Abordar los dispositivos de vigilancia y control a través de los que se buscó ordenar la vida cotidiana exige ponderar las complejas y circulares relaciones de estos dispositivos de sujeción con las transformaciones operadas en el plano estructural.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se propone abordar una disciplina -Historia General de la Educación- como parte de la construcción de dispositivos de vigilancia y control, en la particular configuración del campo pedagógico universitario. El marco de análisis brinda elementos conceptuales a través de los cuales se abordan los cambios operados en la disciplina -en su contexto de producción y circulación-, con el propósito de aportar elementos que permitan visualizar la compleja relación entre los distintos planos del orden social.

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 dispositivos de vigilancia y amenaza.

³ Se entiende 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)

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”.

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 y educativo,

Eliminado: cultural

Las acciones armadas tuvieron su correlato en el plano discursivo, se desata una guerra de palabras, de sentidos.

El discurso del 6 de agosto de 1976, pronunciado en la Universidad de Buenos Aires, por el Ministro Bruera evidencia la clara conciencia que el gobierno militar tenía sobre la fuerza de las palabras:

“...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.”⁴

Una particular amalgama de valores castrenses y confesionales constituye el nuevo tamiz a través del cual se realiza el proceso de detección y saneamiento sobre el plano discursivo y la consecuente desarticulación del mundo simbólico.

Las acciones sobre el discurso, desde los aportes de Foucault, pueden ser leídas 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 reconocer 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

⁴ Universidad de Buenos Aires. *Discurso del Señor Ministro de Cultura y Educación Profesor Ricardo Pedro Bruera, pronunciado el 6- VIII- 1975.*

carácter globalizante. Este carácter singular del poder del Estado, que tiene como función el control integral, es inherente a la necesidad de producir gobierno⁵. A través de diversos mecanismos, el Estado intenta limitar el pensamiento sobre lo posible, sobre lo deseable.

Con esta finalidad el gobierno del PRN dice remitirse a la última referencia, al plano trascendental, referato de lo legítimo. Fueron las FFAA quienes asumieron el papel de ser 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. Estas maniobras se plasmaron en el plano discursivo, mediante operaciones semióticas tales como la **disociación de significados de sus significantes y el establecimiento de nuevos enlaces, rejerarquizaciones, exclusiones e inclusiones.**

La educación es rápidamente identificada como un instrumento privilegiado para el logro de los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional.

El lugar estratégico otorgado a la educación queda expresado en los objetivos del gobierno militar comunicados 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)⁶

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)⁷

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 premonitores del terrorismo estatal instaurado a partir de 1976. En educación, figuras como Ivanisevich en el Ministerio de Educación u Ottalagano como interventor de la Universidad de Buenos Aries, resultaron paradigmáticas **para las políticas que se implementaron durante la dictadura** (Puiggrós, 1999). Ante un escenario caracterizado como “caótico” – **interpretado así por el nivel de 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,

Eliminado: La desarticulación del mundo simbólico se fundamentó en la supuesta distorsión pergeñada por el accionar subversivo.

Eliminado:

Eliminado: y significantes dos

Eliminado: el reestablecimiento de enlaces

Eliminado: y

Eliminado: LJuan 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 ambiciones gubernamentales, fue

Eliminado: respecto de

Eliminado: entendido

Eliminado: por

Eliminado: la

⁵ “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)

⁶ Cit. en Estado Mayor del Ejército. Junta Militar. Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, 1980.

⁷ Cit. en Ibid.

“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, en parte, a través de diversas operaciones discursivas. Ejemplo de éstas es la que permite la disociación del significante del concepto de libertad y el establecimiento de nuevos enlaces, que vinculan este concepto con los de orden y 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).

De la misma manera, conceptos claves a la tradición universitaria fueron disociados de sus significantes, tergiversados. En un acto supuestamente creacional y aludiendo a supuestas ambigüedades o interpretaciones erróneas, se enuncia la necesidad de recobrar la verdadera esencia 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”⁸

Otro ejemplo ilustrativo es lo que sucede con el principio de libertad de cátedra, que también es tergiversado:

“...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”⁹

A través de estas redefiniciones, la libertad nuevamente quedó resumida a medio, hallando su esencia en el fin que persigue. Fue así 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).

Esta búsqueda de la disciplina tuvo su correlato en una concepción de la práctica educativa con un sentido a-social. Se **excluyó** cualquier mención de lo social en la currícula escolar. Particularmente

Eliminado: una

Eliminado: redefinición del concepto de libertad.

Eliminado: iene

⁸ 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.

⁹ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207. 1980: 1000.

en el campo de las ciencias de la educación, se le negó a éstas la posibilidad de estructurar el análisis 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 había sobrevivido en la híbrida gestión de Bruera.

Los cambios en el ministerio de educación fueron acompañados por un nuevo marco legislativo, que creó la arquitectura sobre la cual se legitimaban las acciones de gobierno en este área.

2.1. El “orden” universitario legislado

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 reestablecimiento 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 1974¹⁰ 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 aparten del propósito y objetivos básicos fijados por el Proceso de Reorganización Nacional*” (art. 7 y 12)¹¹

De este modo las políticas universitarias y sus instituciones 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

Con formato: Numeración y viñetas

Eliminado: Las leyes que regularon las conductas institucionales e individuales

Eliminado: -

¹⁰ 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.

¹¹ 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 las 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.

esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado y reconstituir el contenido y la imagen de la Nación”¹²

También en el plano legislativo se desarrollaron operaciones que actuaron sobre los significados. Continuando con el proceso refundacional, aquellos conceptos relacionados con la esencia universitaria fueron ~~tergiversados~~, 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°:

Eliminado: reemplazados

Eliminado: o

- 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”¹³.*

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 (...)”¹⁴

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.

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 perdido, de la disciplina añorada; hallando su eco en todos los espacios, actividades, y producciones que se desarrollan en la universidad.

Uno de estos espacios fue la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es en esta institución, donde el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación se modifica y como parte de los cambios, la Historia General de la Educación adopta una identidad disciplinar que será abordada como parte de los dispositivos de control y disciplinamiento.

¹² Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207. En Ibid: 999.

¹³ Ley 22207, Ibid:1002.

¹⁴ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207, Ibid :1000.

2.2. El “des-orden”. La Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)

Durante el gobierno peronista la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires adquirió una nueva identidad 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 gestión¹⁵ del citado 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 Educación¹⁶ 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

¹⁵ Cit. en Universidad Nacional y Popular de Buenos, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación. Boletín Informativo, octubre de 1973.

¹⁶ 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.

espíritus izquierdistas de sus aulas. Desde esta oscurantista ceremonia se abrió paso a uno de los períodos más terribles de la historia universitaria argentina.

2.3 Disciplinas y disciplinamiento para la reorganización del “orden”. 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, se dictaban puntualmente clases cuyos contenidos disciplinares controlaban las ansias de saber de un grupo de jóvenes sobrevivientes del examen de ingreso eliminatorio.

En 1976 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 estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación¹⁷.

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 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.

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

Con formato: Numeración y viñetas

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 pueden analizar aquellas prácticas discursivas que inauguran y/o “reorganizan” una realidad, objetivándola. Todo discurso se perfila operando sobre el lenguaje, sobre los significados y significantes, vetando y permitiendo. Es esta característica que lo enlaza con el poder. La producción del discurso está controlada, seleccionada y distribuida a través de procedimientos, que Foucault denomina de

¹⁷ Res. CS N° 129/76

“exclusión”. Estos procedimientos *“tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”* (Foucault, 1970: 11).

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. El autor 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 la **disciplina**, procedimiento de exclusión que permite reformular proposiciones dentro de límites precisos, definidos por sus objetos, métodos, proposiciones verdaderas, reglas, definiciones, técnicas e instrumentos.

Para que una nueva proposición se considere meritoria de pertenecer a una disciplina es necesario que responda a las complejas exigencias, fijadas al interior de sus límites. En palabras de Foucault *“La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas”* (Foucault, 1980:31).

El análisis empírico de las disciplinas y del proceso por el que se configuran históricamente - a través de la reformulación de aquellas proposiciones que serán consideradas como verdaderas, de la redefinición de sus objetos, métodos, reglas e instrumentos; de la fijación de sus límites- permite percibir las relaciones de poder y conocer cómo éstas generan las condiciones de posibilidad del saber.

Desde este marco se analizan los programas y la bibliografía de Historia General de la Educación como así también algunos testimonios de estudiantes del período, para detectar aquellas operaciones discursivas que incluyen, excluyen, rejerarquizan y reactualizan significados, fijando así lo que se considera enunciado verdadero de la disciplina, su genuino objeto de estudio y la metodología legítima desde donde producir nuevo conocimiento.

Se interpretan a las transformaciones operadas en los programas como parte de la configuración de un dispositivo para el ejercicio de una práctica de poder que imponiendo una ley de verdad, busca construir determinadas identidades en los sujetos.

El material empírico reunido¹⁸ evidencia una perspectiva científica de la Historia. Esta perspectiva historiográfica preocupada por la exactitud y exhaustividad en el relato de los hechos, parte de la convicción de que la crítica de las fuentes es *“...suficiente para pasar de la huella documental de los hechos a los mismos hechos, obteniendo así una imagen lo más cercana posible de aquella que habría otorgado una observación directa del pasado”* (Revel, 2001: 32). Esta concepción se plasma en un especial interés por el método centrado en el examen crítico de las

¹⁸ 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. Se consultó la bibliografía citada en los programas. Se recopilaron testimonios de estudiantes de Ciencias de la Educación del período.

fuentes históricas. La misión de la historia se orienta tanto a la recopilación y articulación de los hechos como hacia la comprensión de los mismos. Esta comprensión remite a una interrelación objetiva entre los hechos que le otorga su sentido.

Algunos de los objetivos del programa de Historia General de la Educación remiten a ciertas notas distintivas de esta perspectiva de la historia. Así se propone:

“Facilitar al alumno el conocimiento y la comprensión de las formas educativas institucionalizadas y de las ideas teóricas y aplicadas sobre la educación, teniendo presente las situaciones históricas en las que se dieron en el acontecer humano de Occidente (...)

Promover capacidades o habilidades en el manejo de las fuentes históricas(...) así como hábitos de investigación científica”¹⁹.

Se evidencia también en los objetivos propuestos cierta tensión entre la exigencia de una historia objetiva y la presencia de supuestos filosóficos y políticos implícitos en la finalidad de la transmisión de ese conocimiento histórico. Así, uno de los objetivos planteados es *“que [el alumno] pueda valorar su significado o significación en la vida humana [del acontecer humano de occidente] y pueda situarse conscientemente en su realidad histórica para perfeccionarla y perfeccionarse”²⁰.*

Los manuales propuestos como parte de la bibliografía refuerzan también esta concepción historicista. Sostienen al relato histórico desde una cronología en la que la unidad de tiempo es unidimensional, del pasado al futuro; el hilo conductor son el Estado y sus instituciones educativas. La narrativa histórica quedaba aislada de todo intercambio con otras disciplinas sociales.

En el prólogo realizado por Lorenzo Luzuriaga a la Historia de la Pedagogía de Wilhem Dilthey, bibliografía de la cátedra 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”²¹.

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 lo afirmado:

“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

¹⁹ Programa Historia General de la Educación, 1979.

²⁰ Ibid.

²¹ Luzuriaga, L (1947) “Nota Preliminar” en Dilthey, W. *Historia de la Pedagogía*, Losada, Buenos Aires

En síntesis, estos elementos remiten a una perspectiva historiográfica que parece ignorar las innovaciones del contexto de producción de la historia como disciplina científica. Los planes evidencian este desconocimiento al proponer:

- ✓ El uso fragmentado de las fuentes, ya sea porque se recupera como tal solo las obras de los grandes pedagogos, o por la falta de referencia al contexto de producción donde sus ideas se elaboran. Tampoco hay presencia de conceptos analíticos, ni categorías que sostengan el abordaje de las mismas.
- ✓ La bibliografía contiene manuales de historia de la educación cuyos autores ofrecen una única e indiscutida alternativa de análisis e interpretación de las fuentes.
- ✓ El desarrollo del contenido referido al contexto histórico – limitado fundamentalmente a hechos políticos de cada período- queda circunscrito al aporte de estos manuales de Historia de la Educación y de la Pedagogía.
- ✓ La existencia de un hilo conductor cronológico y lineal, sostenido por acciones educativas llevadas adelante por el Estado, las instituciones y los grandes pedagogos, que desconoce movimientos o iniciativas surgidas desde otros sectores.
- ✓ Ausencia de aportes de otras disciplinas sociales.

El alto grado de desactualización historiográfica es caracterizado como profundamente negativo por la Dra. Cecilia Braslavsky, profesora que asume la titularidad de la cátedra a partir de la recuperación democrática. Si bien reconoce que *“Como toda disciplina la historia es hija de su tiempo. Se hace historia en un tiempo y espacio determinado, que generalmente está atrasado con respecto del tiempo en el que se hace la disciplina historia”*; afirma categóricamente *“Cuando en 1984 nos hicimos cargo de la cátedra de Historia General de la Educación (...) este atraso era patético. La enseñanza de la historia de la educación no tenía ninguna capacidad de dialogar con el presente”* (Braslavsky, 1991:6)

Es importante para contextualizar este análisis indagar cuál era el grado de actualización de los programas previos al 76. Para esto se recupera el programa de Historia de la Educación de 1973 de la profesora Nélica Gueventter.

Se puede observar en este programa bibliografía, abordajes temáticos y autores que pueden relacionarse con una perspectiva historiográfica que incorpora elementos de vanguardia de la época. Por ejemplo, se citan autores relacionados con el movimiento de renovación historiográfica, como Bloch, Braudel, Anderson, Le Goff y José Luis Romero. El objeto de estudio avanza más allá de las

²² 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

formas e ideas educativas, incorporando otro fenómeno relacionado con la educación, como la comunicación. El abordaje se ve enriquecido con aportes de la sociología de la cultura, la sociología de la historia, historia económica. Forma parte de la bibliografía material que refiere al análisis de estructuras sociales, culturales y científicas de cada momento histórico, permitiendo abordar lo educativo en su contexto de producción.

En suma, los elementos mencionados, si bien no reflejan de manera acabada un alto nivel de actualización historiográfica, brindan indicios para pensar que el camino hacia la renovación había comenzado. La presencia de estos aires transformadores en el programa del 73 y su desaparición de los programas posteriores aporta argumentos para sostener que el grado de obsolescencia historiográfica no es atribuible al desconocimiento de las corrientes innovadoras, sino que puede pensarse como parte de las operaciones discursivas que se llevaron adelante en la dictadura, en este caso de **exclusión**.

Estas exclusiones se pueden considerar como parte de una operación de reformulación de lo que se considera legítimo para pertenecer a una disciplina. Expresan relaciones de poder, delimitando claramente las posibles producciones de nuevos enunciados, e induciendo a pensar como verdaderas perspectivas ya superadas por el campo disciplinar de referencia.

Para profundizar el análisis sobre los contenidos, se focaliza la mirada en aquellos que se priorizan y se subordinan, que se incorporan y que se eliminan en Historia de la Educación. Este tipo de análisis implica abordar la disciplina tomando como eje la operación de **rejerarquización** de sus elementos.

Con este objetivo se seleccionan algunos ejes relacionados con temáticas que adquieren en los programas a partir del '76 un significativo grado de presencia. Estos ejes son los referidos a la doctrina católica, preceptos relacionados con el pensamiento liberal, elementos tecnicistas vinculados con el planeamiento nacional y referencias al marxismo.

En relación al pensamiento cristiano, en el Programa de 1976 resulta significativo observar que siete de las once unidades tratan contenidos vinculados con la educación católica, 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 catolicismo 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,

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

“... 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 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 a través de la presencia de lo espiritual y de la búsqueda de la trascendencia. 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

Los testimonios que recuperan situaciones concretas de enseñanza dan cuenta también de la presencia de estos postulados, “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

Otro eje de análisis está referido a la presencia de preceptos relacionados al pensamiento liberal como doctrina política- filosófica. 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 esta doctrina, sin mención a ninguna crisis o ruptura de los preceptos liberales, ni tampoco a conflictos existentes entre éstos y los principios sostenidos por la Iglesia católica.

Esta perspectiva histórica del liberalismo se encuentra vinculada a la construcción de la democracia liberal norteamericana y a las formas educativas concomitantes con ella. La bibliografía citada en los programas fundamenta esta afirmación. Uno de los manuales de lectura obligatoria (Atkinson y Maleska, 1966)²⁶ es un libro de historia de la educación norteamericana; que caracteriza a la misma 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)

Asimismo, 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

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.

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 esta misma dirección, para el tratamiento histórico de la segunda mitad del siglo xx se hacen múltiples referencias al papel de las organizaciones internacionales especializadas en educación - UNESCO, OIE, OEA, CIECC - y de la Iglesia Católica - Concilio Vaticano II. En todos los programas del período se destina un punto al análisis de diversos informes producidos por estas instituciones.

También hay referencias que relacionan la educación con la planificación nacional y el desarrollo económico del país. En el programa del año 1978 se vincula la educación con la defensa nacional.

La presencia de autores norteamericanos como parte de la bibliografía obligatoria, la presentación de la educación norteamericana como modelo, el tratamiento de documentos producidos por organismos internacionales, y el interés por la planificación nacional son coherentes con la política de alineación con los EEUU que asume la dictadura, en “la misión de defensa del mundo libre contra el avance del comunismo”.

En este contexto, llama la atención la presencia de K. Marx como parte de los contenidos de la Historia de la Educación ya que éste integra las listas de los autores prohibidos por la dictadura. El tratamiento que se propone de este autor se diferencia del resto: no se presenta su pensamiento a partir de fuentes primarias, a diferencia de lo que hace con otros autores, tales como San Agustín, Santo Tomás, Erasmo, Loyola, etc. La bibliografía propuesta para su desarrollo pertenece a Suchodolsky, autor de reconocida trayectoria marxista.

En la mayoría de los programas²⁷ se presenta a Marx como representante del positivismo y a sus ideas como parte de dicho movimiento filosófico. En diferentes programas se vincula los aportes del autor con el método dialéctico, con el agnosticismo y al materialismo histórico. En el programa de 1983 se hace referencia al Manifiesto Comunista y a la Primera Internacional, si bien no hay fuentes que recuperen estas temáticas.

A pesar de la presencia de la corriente marxista en los programas, los testimonios de estudiantes del período afirman no recordar el haber tratado algún contenido relacionado con esta temática, no solo en la cursada de Historia General de la Educación, sino durante la carrera.

Se formaba a futuros pedagogos con una historia de la pedagogía entendida como la historia de las ideas de grandes educadores en la que la perspectiva filosófica tenía un lugar destacado. La perspectiva historiográfica que enmarca a los programas es el historicismo. Los intentos de

²⁷ Programas de Historia General de la Educación, 1976 – 1977 – 1979 – 1980 - 1981

innovación, la interdisciplinariedad, el contexto socio histórico, las categorías teóricas de análisis, se diluyen pasando a formar parte de aquello excluido.

En el plano de las ideas se presenta al liberalismo como fuerza directriz de la historia reciente y del presente, y a EEUU como modelo de vanguardia. Se destaca el papel de las organizaciones internacionales como tutoras de la planificación educativa y la seguridad nacional.

En una amalgama acrítica con el liberalismo, el catolicismo también señala los principios rectores para la acción educativa.

Las ideas que se **jerarquizan** en los programas del proceso militar pueden sintetizarse del siguiente modo: historicismo, liberalismo, catolicismo, trascendentalismo, dogmatismo y personalismo educativo.

La propuesta curricular de Historia General de la Educación formó parte de una política educativa, discursiva y práctica coherente con los dispositivos del terrorismo del estado. La orientación doctrinaria ortodoxa católica y el liberalismo conservador fue la particular mixtura que le dio consistencia, en correspondencia con las acciones y discursos desplegados en el plano político, económico y social del proyecto de la Dictadura Militar, planos silenciados en los programas de Historia General de la Educación.

3. Conclusiones. La historia de la educación: de la trascendencia dogmática a la crítica y reflexiva

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 y también explícita vigilaron, regularon, castigaron y violentaron la vida universitaria.

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 y en las distintas facultades, en particular en la Facultad de Filosofía y Letras, entendidas 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 combinación de principios castrenses y religiosos constituyó la lente desde la que se detectaba el “mal” para llevar adelante el “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 del patrimonio nacional a través de la extranjerización financiera y la

destrucción del aparato industrial local y el reordenamiento de la sociedad política y civil, que debía abandonar su carácter "populista" en pos de un disciplinamiento conservador.

Desde la perspectiva foucaultiana se analizaron aquellas prácticas discursivas que inauguraron y reorganizaron una realidad, objetivándola, articulando inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo, posibilitando visualizar su enlace con el poder. Se puso en evidencia como los principios de exclusión se entrecruzaron, se reforzaron y se complementaron; formando una compleja trama que reguló a los sujetos y las relaciones de poder.

Se identificaron en fuentes y documentos de la política educacional acciones semánticas que, vehicularizadas en los principios de exclusión y formando parte de una privativa función discursiva, vertebraron los fines explícitos e implícitos del programa de gobierno del Proceso de Reorganización Nacional. El análisis de estos testimonios puso de manifiesto una interpretación ambivalente acerca de la naturaleza y función de la universidad, definido 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*".²⁸

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, uno de los ámbitos predilectos para estas acciones semánticas fue concebida como uno de los espacios que anidaban y difundían "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 la **disociación de significados de sus significantes, rejerarquizaciones, exclusiones e inclusiones** que desarticulaban los elementos que configuraban un espacio institucional "contaminado".

Los cambios instaurados incluyeron y excluyeron para controlar las relaciones intersubjetivas y de poder. Construyeron en la institución universitaria un marco disciplinador, instalado a través de micro y macro procesos de violencia institucional e individual, que interpelaron a los estudiantes y docentes.

Se reconfiguraron los campos disciplinarios modernos, prescindiendo de aquellos elementos renovadores, progresistas, secularizadores. En su lugar se reinstaló una concepción conservadora - digna del último estadio decadente del escolasticismo medieval- y neoescolástica del saber,

²⁸ Martínez de Hoz, J. y Llerena Amadeo, J. Nota al Poder Ejecutivo acompañando el Proyecto de Ley 22.207. 1980: 1000.

reforzando criterios moralizantes y adoctrinadores. En esa dirección, la historia se convirtió en el “*títtere justificatorio de decisiones unidireccionales ilegítimas*” (Kauffmann, 1997: 16).

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. 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, con el objetivo de 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.

No obstante, entre tanta violencia simbólica y física se recuperó la democracia y con ella una nueva Historia de la Educación.

Contra una historia de la educación dogmática, anclada en un “deber ser” unívoco y trascendental; se propuso la construcción de una disciplina que contribuyera a la comprensión de procesos y dinámicas históricas a partir de la recuperación de la realidad educativa en el tiempo y en la totalidad. Al concebir a la educación y a los sistemas educativos del presente como producto del accionar de actores e instituciones concretos y complejos a lo largo del tiempo, se recobró una Historia de la Educación que procura la construcción de una conciencia reflexiva y una memoria crítica.

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. Foucault, M. *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina, 2002.
- 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, 2° semestre, 1998 .
- Pérez Lindo, A. *Universidad, política y sociedad*. Eudeba, Buenos Aires, 1985.
- Puiggros, 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.