

# PROPUESTA EDUCATIVA

Año 8 N° 16 - Julio 1997  
ISSN 0327-4829

16



FLACSO

## El problema de la inteligencia

- *Mario Carretero*
- *Ricardo Rosas*
- *Ricardo Baquero*
- *Carina Kaplan*

## Entrevista a David Perkins

## Artículos y reseñas de investigación

- *Jaume Trilla Bernet*
- *A. Boron y G. Novaro*
- *Juan Carlos Serra*
- *Víctor Mekler*
- *Carolina Kaufman*
- *Claudia van der Horst*
- *Pablo Pineau*
- *Mariano Palamidessi*

# PROPUESTA EDUCATIVA

La revista *Propuesta Educativa* es una publicación independiente para temas vinculados con la problemática educativa, cuyo editor propietario es el Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L., bajo la responsabilidad y dirección del equipo de investigadores del Área Educación y Sociedad de FLACSO.

## Directora

*Guillermina Tiramonti*

## Coordinadora general

*Silvina Gvirtz*

## Consejo de redacción

*Cecilia Braslavsky*

*Silvia Llomovatte*

*Guillermina Tiramonti*

*Daniel Filmus*

*Hilda Lanza*

*Mario Carretero*

*Mariano Narodowski*

*Juan Carlos Tedesco*

*Beatriz Santiago*

*René Bendit*

## Secretaría de redacción

*Inés Dussel*

## Corresponsalías

*Equipo de educación de*

*FLACSO Ecuador, Chile,*

*México y Brasil*

## Composición y armado

*Diana S. Meseri*

## Corrección de estilo

*Susana Pardo*

## Edición, distribución y suscripciones:

Centro de Publicaciones

Educativas y Material

Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345

(C.P. 1195) Buenos Aires

República Argentina

Tel.: 867-2020 - Fax: 867-0220

Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización expresa de los editores.

Registro Nacional de la  
Propiedad Intelectual Nº 867.786  
ISSN 0327-4829

Impreso en la Argentina

AÑO VIII - Nº 16 - Julio 1997

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Los artículos deberán reflejar investigaciones empíricas o teóricas o sistematizaciones de bibliografía no disponible corrientemente sobre temas educativos.
2. Podrán estar escritos individual o colectivamente.
3. Los artículos deberán presentarse bajo seudónimo; en un sobre cerrado aparte, se deberá consignar el nombre del/los autores y un currículum vitae mínimo, indicando título de grado y de posgrado, actividad docente y lugar de trabajo actual.
4. Se deberán presentar tres copias del artículo, acompañadas de un disquete en el que conste archivado el material.
5. La extensión máxima de los artículos será de 30 páginas tamaño carta. Las reseñas de investigación deberán tener un máximo de 10 páginas de iguales condiciones, y 5 páginas las referidas a eventos o comentarios de libros.
6. Las referencias bibliográficas deben constar, completas, al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre, en letra mayúscula y minúscula), título de la obra en letra bastardilla, lugar, editorial y fecha (ejemplo: Carretero, L., *La inteligencia*, Londres, Editorial, 1990).
7. Se ruega adjuntar un resumen del trabajo de menos de 10 líneas, dirección postal y teléfono para comunicarse en caso de ser necesario.

Los trabajos serán evaluados por un referato académico, que decidirá sobre su publicación. Pueden remitirse los artículos en cualquier momento del año a:

Redacción de la revista *Propuesta Educativa*  
FLACSO/ Área Educación  
Ayacucho 551 - (C.P. 1026) Capital Federal  
Buenos Aires - República Argentina

# De libertades arrebatadas\*

## Del discurso pedagógico en la Argentina del "Proceso"

Carolina Kaufmann\*\*

*Nadie puede pretender conocer el destino de la libertad en el mundo. Quien se limite a observar lo que pasa, estará tentado de hacer una reflexión. En el siglo pasado, florecieron las más diversas ideaciones utópicas de una sociedad finalmente liberada: y estaba bien enraizada la convicción de que el destino de la humanidad fuera la libertad. Después sucedió lo que ha sucedido: ha sucedido que en la entrada de los campos de esclavitud y de exterminio estuviera escrito, en una diabólica falsificación: "El trabajo nos hace libres".*

Bobbio, N., *Igualdad y Libertad*

### Introducción

La selección del tema responde a nuestro interés en establecer un mayor nivel de profundización en problemáticas afines con la investigación que venimos desarrollando, desde 1994, en la Universidad Nacional de Entre Ríos, sobre *Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1982*. Si bien somos conscientes de que toda construcción y reconstrucción de nuestro pasado histórico cercano transita los surcos abiertos de un dolor no apagado, consideramos que la apelación a nuestra memoria histórica posibilitará el develamiento de tramas oscuras que estigmatizan y comprometen nuestro futuro significativamente. Coincidimos con Hilda Sabato, quien afirma: "son pocos los historiadores que han trabajado sobre los últimos 50 años de historia argentina, y habría que pensar por qué. Sobre el pe-

ríodo del '76 en adelante es muy importante no sólo que los historiadores y los intelectuales reflexionen, sino que esta reflexión se extienda a toda la sociedad. Fue una experiencia durísima y que nos ha marcado de la peor manera: si no volviéramos sobre eso va a ser muy difícil saber dónde estamos parados..."<sup>1</sup>

La indagación sobre aspectos articulados con el campo educativo, en esta etapa oscura de nuestra historia reciente, ha sido abordada en múltiples trabajos, entre los cuales destacamos: Nassif, 1984; Tedesco, 1985; Braslavsky, 1985, 1986; Puiggrós, 1986; Filmus 1988; Tiramonti, 1989. En la década del 90 comienzan a publicarse trabajos que retoman la problemática del período autoritario, enfatizando aspectos diversificados y con diferentes niveles de profundidad. Se señalan los estudios de Narodowski (1993); Márquez (1995); Gagliano-Cao (1995) y Puiggrós (1996). Desde miradas disciplinarias diversas: política, economía, socioanálisis, literatura, etc., se han efectuado interesantes aportes que contribuyen a esclarecer y comprender la compleja trama societal y sus componentes específicos.

Pretendemos enraizar el problema de la libertad articulado con el campo educativo desde una tradición epistemológica que parte de concepciones que no admiten los avances teóricos si no se sitúan en la historia (Geymonat, 1985; Zemelman, 1994). Desde la perspectiva filosófica, consideramos a la libertad en términos concretos; no como un valor absoluto ni metafísico, ni como áurea difusa e indeterminada, sino referida a espacios y situaciones peculiares. Frente a la diversidad de matices que conlleva la categoría de libertad (como posibilidad de autodeterminación, como libe-

ración frente a lo para algo, como elección), nuestra mirada se focalizará en la problemática de la libertad anclada en el terreno educativo.

En el presente ensayo, seguiremos a Heller (1991), quien sugiere que entre los múltiples géneros filosóficos (dialéctica, ensayo, deconstrucción) es el ensayo el que permite practicar una variedad de juegos filosóficos tales como la demostración, la descripción, la narración, el análisis, la dialéctica y la retórica moderna. Partiremos realizando una síntesis que versará sobre algunos de los múltiples sentidos de la categoría de libertad. Nuestro objeto de análisis se focaliza temporalmente en las etapas iniciales de la última dictadura militar. Se marcarán, con especial énfasis, elementos constitutivos del discurso educativo autoritario, cristalizado en los múltiples documentos discursivos (Van Dyk, 1995) del período. Se presentarán algunas precisiones sobre la *pedagogía de los valores* en tiempos de la última dictadura, así como también se introducirá la categoría de *militarización del sistema educativo*. Es en esta etapa cuando se diseña, se activa y se trata de implementar una "pedagogía de los valores" para "moralizar a una sociedad enferma". Numerosos autores han destacado las peculiaridades y diferencias de las distintas etapas del "Proceso" (Plá, 1984; Halperin Donghi, 1987; Crawley, 1989; Quiroga, 1994) que, dada la índole de este ensayo, no corresponde ahondar. Adentrándonos aún más en terrenos específicamente educativos, abordaremos los siguientes interrogantes:

- ¿A qué clase de libertades nos estamos refiriendo cuando nos remitimos a la categoría de libertad en el plano educativo?

- ¿De qué manera se restringieron en la Argentina las libertades en el ámbito educacional durante el período 1976-1982, con especial énfasis en los primeros años del régimen de facto?

### Acerca del sentido de las libertades

Reconocemos una multiplicidad semántica y de perspectivas en lo concerniente a la conceptualización de la categoría de libertad: libertad cotidiana (Heller, 1989), en sentido político o implicando la libertad social, en sentido filosófico (en sus variadas acepciones), libertad de expresión, de pensamiento, moral, ideal (Weil, 1995), libertades democráticas (Arendt, 1987), entre otras. Las determinaciones y significaciones en torno al problema de la libertad, debatidas en el seno filosófico-político contemporáneo, quedan excluidas de ser abordadas en el presente ensayo.

Geymonat (1991) resalta que "en el presente, la libertad resulta ser un término con frecuencia semánticamente equívoco, retórico y confuso, ya que no está totalmente lejos de las incoherencias, de la ambigüedad y de los componentes emotivo-valorativos típicos del lenguaje común", "...palabra empapada de retórica".<sup>2</sup> Haciendo referencia a la categoría de libertad, Heller (1991) coincide con Geymonat en que no debemos hablar de la libertad en singular, sino de *las libertades*. Los argumentos de Geymonat refuerzan los ejes conceptuales que vertebran los desarrollos posteriores de nuestro trabajo:

- más que la libertad en singular resulta necesario hablar de las *libertades* en plural,
- la historización de la libertad como criterio intrínseco de la libertad misma,
- concebir la libertad en las diversas articulaciones que asume, dentro del complejo cuerpo social de una determinada época histórica.

Por otra parte, nos interesa despejar de la categoría de libertad aquellos rasgos míticos-idealistas que otorgan a la libertad una direccionalidad abstracta, formal e intemporal en cuanto que "la libertad no es un *status* que se pueda alcanzar de una vez para siempre o sea que, una vez conseguido, sólo precisa ser defendido. Por el contrario, necesita ser permanentemente ampliado, profundizado, discutido. La única manera de defenderlo consiste en someterlo a una continua crítica, consiste en potenciar su creatividad".<sup>3</sup>

Y quizás en este punto sea conveniente interrogarnos, utilizando palabras de Morin acerca de "*cuál es esa cualidad misteriosa a la que llamamos libertad*".<sup>4</sup> Este autor presenta una respuesta contundente: "debemos comprender que la libertad no es una noción metafísica. La libertad no sólo se desarrolla ampliando y multiplicando sus condiciones de invención/elección/decisión (ampliando y multiplicando, por tanto, las posibilidades de observación, de información, de conocimiento), sino también profundizando las condiciones de elección a niveles más radicales, particularmente constituyendo elecciones de segundo orden, en donde se pueden elegir las condiciones de elección, como el que se bate en duelo, que no sólo es dueño de su estrategia de combate, sino también de la elección de las armas. La libertad real, a diferencia de la libertad metafísica, siempre es relativa y sólo se vive en la relatividad, es decir, echa sus raíces y encuentra su límite en la no libertad".<sup>5</sup>

### La Argentina del '76 al '83: discursos autoritarios y militarización del sistema educativo

El golpe militar del '76, que embistió indiscriminadamente sobre el conjunto de la sociedad civil y política, apuntó certeramente al sistema educativo en su totalidad. Si bien hubo más de una estrategia política en las distintas gestiones, el proyecto educativo diseñado por las fuerzas autoritarias se mantuvo durante las etapas señaladas por Quiroga (1994): legitimación (1976-77), deslegitimación (1978-79), agotamiento (1980-82) y descomposición (1982-83), pero no se concretó monolíticamente aplicado debido a las fragmentaciones existentes dentro del equipo educativo, donde el cambio de sus integrantes arrojó un saldo de cinco ministros de educación en cinco años (Tedesco, 1985). La clausura de los mecanismos participativos en el sistema educativo se manifestó a través de diversas dimensiones, íntimamente interpenetradas: se intentó obstaculizar el contacto de la comunidad y su problemática con el ámbito educacional y se restringieron las instancias de participación democrática en el seno de las instituciones. Fue así como el distanciamiento y aislamiento institucional profundizaron las divisiones entre la cultura escolar y extraescolar.

El objetivo claramente desarticulador del tejido socio-histórico de la sociedad

argentina, así como el objetivo disciplinario del proyecto en su conjunto (Plá, 1984) no puede ser comprendido totalmente si no se visualizan los vínculos existentes entre lo económico, lo político y lo jurídico que se estableció a través de los proyectos y prácticas dictatoriales. Según Márquez, "la implantación de un nuevo modelo económico es la razón fundamental del golpe de Estado de 1976, aunque factores ideológicos, políticos y sociales contribuyeron a legitimarlo a los ojos de diversos sectores sociales: difusión de las ideologías revolucionarias, creciente fuerza de las organizaciones político-militares, marcado protagonismo del movimiento obrero y de los movimientos populares hasta luchas internas del partido gobernante".<sup>6</sup> Resulta particularmente esclarecedor el Documento publicado por el diario Clarín, en la Segunda Sección del domingo 24 de Marzo de 1996, donde se explicitan mecanismos represivos de la **Operación Claridad** inherente a los archivos secretos de la represión cultural en el país, fundamentalmente en los primeros años de la dictadura. En este artículo se develan algunos de los resortes empleados para lograr la depuración ideológica en el ámbito específico de la cultura, el arte y la educación.

Kaminsky sostiene que el autoritarismo en la Argentina no sólo ha descendido del Estado como factor exógeno a la sociedad, sino que "la sociedad civil introyecta y reproduce actitudes y valores destinados a fortalecer el orden represivo" a través de: 1) la adaptación pasiva a la realidad; 2) pérdida del sentido crítico; 3) cuadros anómicos colectivos; y 4) reproducción o diseminación del autoritarismo en las instituciones y en la vida cotidiana.<sup>7</sup> Esta interpretación posibilita la articulación de distintas perspectivas de análisis de la realidad social considerada como un todo y, como paso preliminar, nos permite reconocer los vestigios autoritarios sedimentados en la médula de nuestra sociedad. Ahora bien, nos preguntamos: ¿sin el reconocimiento previo de este autoritarismo socialmente introyectado, será factible establecer estrategias para revertir el mismo? Por otra parte, debemos resaltar el paulatino proceso de militarización de la sociedad civil, la "sociedad militarizada" (Luna, 1985; Floria, 1992) que se dio desde los inicios del Proceso y que fue teniendo deliberadamente todas las esferas societales: "Calificamos así al fenómeno consistente en la instalación de militares, marinos y aeronáuticos -en actividad o retirados- no solamente en

las posiciones del poder del Estado en todos sus niveles, sino también en la actividad privada".<sup>8</sup> Nos interesa ahondar y desocultar algunas de las características que adquirió la militarización de la educación en nuestro país.

Entendemos por *militarización del sistema educativo* al proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la interrupción constitucional de 1976 hasta 1983. Este proceso endógeno al sistema educativo en su conjunto se vertebró a partir de las directivas emanadas por el poder dictatorial de turno, y se plasmó en políticas y prácticas educativas concretas que germinaron en una sociedad debilitada y con sus "defensas bajas" (Kaminsky, 1990). Es así como la militarización de la educación no admitió fronteras ni niveles: desde la escuela primaria a la universidad sufrieron sus múltiples efectos restrictivos: "Las escuelas secundarias se militarizaron a través de rígidas normas de disciplinamiento y de la prohibición de funcionamiento de todo tipo de organizaciones estudiantiles".<sup>9</sup> "En las universidades los cupos de ingreso se redujeron drásticamente y también se prohibieron las organizaciones de estudiantes, que otrora tuvieron un alto grado de participación del estudiantado".<sup>10</sup> La categorización de militarización en el sistema educativo continúa siendo objeto de análisis exhaustivo y profundización por parte de nuestro equipo de investigación.

Tiramonti destaca las notas peculiares del modelo educativo en el período 1976-1983, que se esbozara claramente en los primeros años del Proceso, y que quedó plasmado en circulares y disposiciones enviadas a los establecimientos educativos. Los objetivos de dicho modelo, fueron "a) la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza; b) la verticalización de la administración bajo control militar directo; c) la adaptación de los valores que se difunden a través del aparato educativo a las demandas de constitución de una sociedad disciplinada autoritariamente; d) el disciplinamiento autoritario de los comportamientos de todos los agentes comprometidos con la actividad escolar, y e) la transferencia de la lógica burocrática al ámbito escolar".<sup>11</sup>

La dictadura militar instalada en el ámbito educativo excedió los límites ficcionales imaginables en cuanto al oscurantismo inquisidor y perverso: bibliografía, textos, programas, saberes censurados como resultante de las políticas

educativas autoritarias, imbuidas no sólo de un oscurantismo encubierto, sino también de un oscurantismo manifiesto ampliamente irradiado. La militarización del sistema educativo permitió potenciar y revalorizar el orden, la disciplina, las jerarquías verticalistas y la obediencia como virtudes cardinales. El miedo, el silencio, el exilio exterior e interior cubrieron los espacios académicos en todos sus niveles. El intento de "formación aséptica", disfrazada de una aparente apoliticidad, contribuiría a establecer un orden político totalitario mutante de la soberanía popular por la tutela del Estado disciplinador y autoritario. Entendemos el totalitarismo en la acepción asignada por Laclau, en cuanto ubica como punto de partida del totalitarismo moderno "la disolución de la pluralidad de lo social a través del terror, la afirmación de que la sociedad debe ser reconstituida a partir de un punto político único, la postulación de una completa racionalidad y transparencia en las relaciones sociales".<sup>12</sup>

La linealidad del discurso dominante durante la última administración militar apuntaba, entre otros móviles, a lograr una homogeneización cultural que posibilitase el sometimiento a las normas autoritarias declamadas. El régimen discursivo desplegado estaba sustentado en concepciones de verdades absolutas e indiscutibles que no necesitaban someterse a ningún tipo de consideración. "Sostenido por evidencias transracionales (evidencias mítico-políticas que funcionan como verdades básicas colocadas más allá de la discusión), el discurso autoritario fija los límites de la comunidad nacional y organiza el sistema de los excluidos".<sup>13</sup> En esta zona de exclusión se incluían aquellas voces disidentes del régimen, así como aquéllos que no compartían los postulados moralizadores y restrictivos del mismo. Solamente mencionamos, en este ensayo, aquellos grupos que también integraban el abanico de exclusión, por motivos intrínsecamente discriminatorios; entre ellos, los no pertenecientes a la mayoría "católica ortodoxa". Si bien el discurso autoritario jerarquizaba y legitimaba la sociedad cristiana, desde el silencio y las sombras, en múltiples oportunidades se negaba el acceso a la docencia a quienes no ostentaban pertenencia a dicho credo. "La ideología del Proceso se vio urgida a definir con parámetros tan estrechos las pautas de la sociedad argentina, la que descansaba sobre los Valores Cristianos y Occidentales de las Sagradas Instituciones de la Patria".<sup>14</sup> La intolerancia y

el sectarismo asumían múltiples caras y en las instituciones educativas no eran disimulados. A modo de ejemplo, mencionamos uno de los hechos señalados por G. Hamilton (1991). Durante 1980, alumnos pertenecientes al culto de Testigos de Jehová fueron severamente sancionados por negarse a venerar los símbolos patrios, tal como lo prescribe ese credo. Las sanciones comenzaron siendo suspensiones y posteriormente exclusiones de todas las escuelas del país. La resolución Nro. 9/78 del Ministerio de Educación disponía la expulsión de las escuelas primarias de todos los alumnos impúberes que no cumplieran sus "obligaciones de culto patriótico".

Al retomar otros aspectos del discurso autoritario, y apelando a palabras de Sarlo, la autora apunta: "el discurso autoritario es transhistórico y transubjetivo, en la medida en que sólo habla de la historia cuando debe referirse a un pasado fundacional que debe ser restaurado, porque en él se forjaron los valores cuya vigencia presente queda fuera de cuestión. Y es transubjetivo, porque ni los grupos ni los individuos están en condiciones de pensarse respecto de los valores impuestos".<sup>15</sup> La historia se convirtió en títere justificatorio de decisiones unidireccionales ilegítimas: imposición de normas, creencias, valoraciones y sentidos en la esfera pública y privada. Desde otra óptica, Braslavsky (1985) hace hincapié en el uso de un discurso espiritualista cristiano, presente en la trama educativa del período 1976-1983.

En relación con el currículum universitario durante el último gobierno de facto, Duluc sintetiza: "Los gobiernos militares que se sucedieron desde 1976 hasta 1983 se percataron de la importancia del currículum e intentaron establecer rígidas articulaciones entre el llamado "Proyecto de Reorganización Nacional", uno de los programas más importantes de la dictadura, y los objetivos, contenidos explícitos, sugeridos y ocultos; hábitos, habilidades, rituales, costumbres, formas de selección, sistematización y discriminación de los saberes, etcétera. Durante la dictadura militar se constituyen "grupos de interés académico" que se ocupan de cuestiones curriculares, deslizando la investigación hacia institutos privados o acaparados por grupos vinculados al régimen gobernante, fuera de las universidades, profundizando la escisión aún no superada entre producción y transmisión de saberes. Entre las más destacadas modificaciones que produjo la dictadura en el currículum universitario estuvo la jerarquiza-

ción de los saberes en una escala de primera, segunda y tercera calidad... En términos generales, podría decirse que la concepción dictatorial de la reforma curricular consistió en reducir los campos disciplinarios modernos a la idea medioeval del saber, reintroduciendo la pedagogía y las ciencias sociales en la filosofía, por ejemplo, y al mismo tiempo, restringiendo las ciencias a las aplicaciones tecnológicas".<sup>16</sup>

### De libertades recibidas y arrebatadas

*"Nosotros concebimos la educación dentro de una concepción política global(...) En este proceso no pensamos una educación neutra frente a la realidad nacional. Educación neutra que tiene algún entronque histórico con el denominado "laicismo", que después se fue organizando desde otra perspectiva, proponiendo que la escuela no profundice en la pedagogía de los valores",*

fueron palabras de Bruera en el discurso con que inició el ciclo lectivo 1976. Pedagogía de los valores que estará articulada con una peculiar concepción de libertad. Es en el marco doctrinario donde la libertad cobraría sentido y alcance, **"libertad recibida como regalo de la Providencia"**, dice citando a Sánchez Albornoz (Bruera, 1982). Remitiéndonos al "uso" de la libertad, al que Bruera apelaba, éste debía guiar a las personas para alcanzar los objetivos morales, aquellos posibilitadores de la *pedagogía de los valores*: **"la libertad implica violencia y esfuerzo (pedagogía del esfuerzo)"**.<sup>17</sup>

¿La libertad implica violencia y esfuerzo? ¿De qué manera se podían vincular estas categorías antinómicas? Obviamente, la coacción impuesta por el poder dictatorial, la represión como una de las formas de la violencia encontraron en estos planteos la explicación racional de la barbarie ejercida sobre la sociedad, la ideología justificadora de la imposición de cánones culturales y sociales intolerantes. ¿Cómo se conjugaba el dominio moral con el dominio de la violencia y de la fuerza? Acordamos con Barretto (1992) cuando afirma que el dominio moral es el dominio de la antiviolencia, y que no es una abstracción ni una *ens ratio*. Éste se sitúa en el orden de la razón, de la cual la educación es el instrumento en la sociedad democrática. Por otra parte, esta evocación a una *pedagogía del esfuerzo* es deudora de la peda-

*gogía del esfuerzo* sustentada por los espiritualistas perennialistas españoles contemporáneos: tal es el caso de V. García Hoz, R. Marín Ibañez, A. González Álvarez, A. Pacios, Millán Puelles, entre otros.

En un párrafo de La Matética, Bruera manifiesta:

*"La libertad es un duro aprendizaje(...) La tentación manipuladora está muy a menudo presente en los procesos formativos. Pero ésa es la lucha. Que en gran medida debe partir de la escuela: quien ha realizado el aprendizaje de la libertad tiene mayores posibilidades de luchar contra todas las formas de dominación, de autoritarismo y de compulsión"*.<sup>18</sup>

No quedan dudas de que esta tentación también se apoderó de él y fue así como utilizó conceptos vaciados de contenido real, construcciones abstractas, para regular las condiciones reales de aplicación de su teoría. Los intentos manipuladores también se proyectaron en los distintos grupos académicos que se conformaron durante la dictadura, y a los cuales se refiere Dulúe en el párrafo transcrito anteriormente. De manera inequívoca se intentó plantear la validez de legitimación de un orden social acorde con principios declamadamente cristianos y ortodoxamente católicos. La "idea de libertad en sentido cristiano" resultaba incompatible con una perspectiva pluralista y tolerante de otras posiciones.

*"El pluralismo se presenta como una estrategia dudosa(...) o una suerte de permisivismo en el que se facilita ceder algo."*<sup>19</sup>

Advertimos en esta desconfianza y rechazo a las prácticas pluralistas un medio más de sofocar la *heterogeneidad* y el *disenso* como medio necesario del contexto social autoritario, con el objetivo de ir perfilando una sociedad unificada, acrítica y sumisa a través del silenciamiento sistemático de las voces discrepantes. Los espacios de libertad real que se iban "cediendo" eran espacios que fueron arrebatados a la sociedad toda, sin posibilidades, en la mayoría de los casos, de manifestar abiertamente el rechazo ante dichas usurpaciones.

Cuando Bruera se refiere a "la libertad" lo hace con argumentos metafísicos, la libertad para elegir algo trascendente. Así, la libertad, convocada sin establecer nexos entre ella y la sociedad, se fundamentaba en un espiritualismo metafísico, ahistórico y atemporal. La disociación entre la libertad declamada

y el momento histórico por el que atravesaba la sociedad argentina no lograba puntos de intersección. En el Prólogo a la *Matética. Teoría de la Enseñanza y Ciencia de la Educación*, Gozzer, con una mirada ideológicamente afín a quien prologa, sintetiza las consignas que Bruera logró plasmar en su propuesta teórica:

*"Bruera tiene todos los papeles en regla para hacer un 'proceso' a esta dispersión de los valores de la profesionalidad docente que de la vieja Europa se ha precipitado también sobre otras regiones del globo, no sólo de la cultura afín, sino también de matrices e historia completamente distintas, por efecto de aquella 'internalización por contagio' de nuestras peores calamidades"*.<sup>20</sup> (El subrayado es nuestro, el encomillado es del autor.)

Discurso cínico y perverso que pretendía disfrazar con eufemismos los designios salvíficos, los objetivos y los planes redentores que se evidenciaban desde el poder dictatorial. Gozzer ironizaba así, en una trágica síntesis, el proceso legitimador de la institucionalización autoritaria en el ámbito educativo. Bruera, como "funcionario de la Verdad" (Foucault, 1993), no sólo tenía los papeles en regla para colaborar con el Proceso de Reorganización Nacional, sino también para contribuir a la "profesionalidad docente", enmarcada en una direccionalidad dogmática y verticalista. En este contexto sociohistórico y político, la mentada "profesionalidad" se tornaba en un proceso de adoctrinamiento homogeneizante. En esa apelación a la profesionalidad docente, el objetivo encubierto perseguido apuntaba a trascender lo pedagógico, en el intento de persuadir y reconvertir ideológicamente a los docentes. El resultado pretendido era la constitución de importantes sectores acrílicos dentro del cuerpo docente, que contribuyeran a la adopción del modelo hegemónico imperante.

El discurso de la profesionalidad docente, entronizado como pieza clave en la propuesta pedagógica del Proceso, se presentaba como una instancia pura y abstracta, desvinculada de las condiciones laborales de maestros y profesores, de la desjerarquización de la escuela pública, y de las condiciones sociales y políticas reales por las que atravesaba el país. Si bien la existencia de matices diferenciados en las distintas conducciones ministeriales durante la dictadura dio un perfil particular a las mismas, se continúa con la presentación de algunas con-

ceptualizaciones acerca de la *libertad*, tal como era caracterizada por figuras responsables del área educativa:

*"la libertad consiste en un estado de obediencia a un orden estable e inmóvil, donde cada una de las partes tiene un lugar preciso y está subordinada a otro superior hasta la suprema autoridad que ordena la pluralidad."*<sup>21</sup>

Esquema conceptual contradictorio: libertad y obediencia, libertad y orden estable inmóvil. ¿Qué función les correspondía a los alumnos en esta asignación determinada?, ¿y a los docentes?: acatamiento y subordinación verticalista ante la "suprema autoridad" ordenadora e iluminadora de los subordinados. El ordenamiento de la pluralidad implicaba la disolución y no aceptación de la misma y la puesta en marcha de dispositivos de intervención directa para obstaculizar y eliminar dicha pluralidad. Esta cita, transparente en sus intencionalidades y en su mensaje explícito, alude con un lenguaje autoritario a un discurso lineal y disciplinador sin fisuras interpretativas. Otra vez más la *militarización en el sistema educativo* ve abierta sus compuertas a través del discurso y posteriormente en las mismas prácticas autoritarias. El mismo Ministro de Educación de la provincia de Santa Fe, capitán de Navío Eduardo Carranza, que en 1980 hablaba de la libertad como estado de "obediencia" en su discurso de fin de ciclo lectivo 1980, expresaba:

*"Educar para la libertad impone a los docentes todo un programa de hábitos, sobrias costumbres, de clarificar las mentes confundidas, formando la inteligencia en las verdades universales, para enseñar a actuar en responsabilidad y con orden interior, que anule la alteración del deber y por el contrario lo haga suyo como disposición habitual."*<sup>22</sup>

La libertad a que se alude en esta cita se dirige a un disciplinamiento, que a su vez constituye el núcleo medular que se intentó legitimar en todos los órdenes sociales. Un disciplinamiento que es interpretado como el orden natural en el cual los sujetos dirimen sus derechos y obligaciones, las cuales por otra parte ya están previamente determinadas. El "orden interior" "debía armonizar con ese orden universal del que era preciso no apartarse y el que a su vez suponía, indefectiblemente, las "verdades universales" a las que se accedía de una vez y para siempre. En el mismo Boletín del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se alude al ser libre en los

siguientes términos:

*"No es libre el que pretende innovar a su antojo, sino el que elige la conducta acorde con lo que hay de inmutable en su alma. Es libre el que vive en un estado de obediencia al orden y los principios siempre actuales del Bien Ser."*<sup>23</sup>

Si nos atenemos a los valores que se pretendía inculcar y a la forma en que éstos eran concebidos, constatamos que en realidad la libertad sólo resultaba posible asociada a seres obedientes, subordinados a un orden inflexible, y rigidizado. El discurso espiritualista cristiano subyacente aparecía expectante a la inmutabilidad del alma y del Bien Ser.

Al indagar en la documentación oficial (boletines, decretos, ordenanzas, reglamentaciones) emanados del Ministerio de Educación (nacional y /o provinciales), observamos el sentido manipulador que se le asignaba a la libertad: libertad "con condicionamientos", fueren éstos moralizantes o prescriptivos. Las restricciones reales de las libertades civiles se proyectaron como sombras en el aparato educativo a través de diversas instancias y metodologías. Las prohibiciones autoritarias, que signaron el período posterior al golpe militar, se caracterizaron por intentar restablecer el "orden perdido". Es así como se dictaron normas suprimiendo las formas participativas institucionales. Desde los aspectos normativos externos a las reglamentaciones curriculares originadas durante ese período, se enmarcan dentro de un autoritarismo pedagógico prescriptivo en cuanto a las pautas de trabajo, comportamiento y conductas a alcanzar. En el plano ideológico, la restricción de las libertades educativas no sólo se focalizó en la manipulación a través de los distintos instrumentos legales (resoluciones, discursos, decretos) sino en el acallamiento de las voces disidentes y en el ejercicio de prácticas autoritarias.

En relación con el interrogante planteado inicialmente, queda pendiente de profundizar de qué manera se ha proyectado y pervive, en nuestro sistema educativo actual, alguna porción del legado autoritario residual del período postautoritario. ¿A través de qué materializaciones concretas se percibe dicho legado o la extinción del mismo? Y quizá el punto central sobre el que deberíamos indagar, se vincula con la profundización en las estrategias de fortalecimiento democrático conscientemente consensuadas y debatidas que se ha permitido y diseñado la sociedad argentina contemporánea. Consideramos que éste debe-

ría ser el eje nodal que coadyuvaría al establecimiento de una comunidad auténticamente democrática, entendiendo por democracia el sentido que le asigna Touraine (1995).

## Reflexiones finales

Para sintetizar el recorrido efectuado, coincidimos en que, si bien "el Proceso" fue concebido para eliminar la resistencia popular, también intentó invalidar la producción intelectual/difamando el valor de la cultura y considerando a los pensadores como subversivos potenciales".<sup>24</sup> Esta "infiltración ideológica" debía ser aniquilada mediante una desideologización efectiva en la cual el sistema educativo jugaría un rol fundamental: ayudar al adoctrinamiento en valores objetivos con referencia al orden moral/disciplinario. El poder disciplinario no admitía medias tintas. La "pedagogía de los valores" debía librar la gran batalla moralizadora y ordenadora en las aulas argentinas.

Si bien durante el "Proceso", la figura unificadora del "enemigo" estuvo centralizada en aquellas voces disidentes provenientes de todos los terrenos (ideológicos, culturales, políticos, etc.) materializados a través de la absolutización del mal: la izquierda subversiva. "La subversión aparecía como una vasta categoría que podía incluir cómodamente a cualquier clase de crítico o disidente".<sup>25</sup> No sólo la sociedad debía ser "reorganizada", "reeducada" y "disciplinada". La escuela, la universidad debían someterse a una efectiva reorganización y reeducación. Encontrar el cauce perdido, redisciplinar la sociedad y la educación fueron las consignas explícitas. La metáfora de la sociedad enferma (Delich, 1986), como diagnóstico oficial del poder dictatorial, se extendió al campo educativo, donde la "terapia" propuesta consistió principalmente en la separación de docentes de sus cargos, el acallamiento de sistemático a través de múltiples mecanismos (cesantías, violencia física, desapariciones de docentes y alumnos, privación de las libertades). Todo un aparato de represión y exclusión puesto al servicio del Estado disciplinador y moralizador.

Las restricciones de las libertades en el plano educativo no sólo se dirigieron al intento de imponer los valores de una supuesta tradición nacional, de un "ser nacional" y de una moral cristiana imperativa, sino también se privó a las libertades de su sentido histórico y social.

Se declamaba retóricamente la búsqueda de una libertad ideal y metafórica como posible de ser alcanzada sólo y definitivamente a través de las palabras.

En este juego de disciplinamiento/or-denamiento, y en el cumplimiento eurítmico del mandato dictatorial, le cupo un desempeño protagónico a nuestro debilitado sistema educativo en todos sus niveles y modalidades. Aun hoy sentimos los efectos de las restricciones de las libertades en nuestro sombrío pasado. Recuperar el sentido crítico, tomar conciencia de los componentes autoritarios cristalizados en nuestra sociedad, contribuirá a desocultar los vestigios

autoritarios encubiertos en nuestras tramas educativas. Diseñar estrategias de fortalecimiento de los vínculos democráticos en el seno de las instituciones educativas conlleva una responsabilidad colectiva indeclinable.

"Así pues, tratándose de los hechos aún por digerir de la dictadura, nada tiene que ver el pasado. Lo que cuenta es el presente y el futuro. Entender y no soportar los mecanismos de la interdicción civil sólo podrá hacerlo quien tiene una imagen concreta del hombre libre. Sin embargo, muchos intelectuales disponen nada más que del reflejo estudiado para

hacer uso de la libertad regalada. Muchos de ellos, hace años, se han preguntado por la culpa personal durante el nacionalsocialismo. Creen que con ello ya han cumplido su parte."<sup>26</sup>



\* Trabajo enmarcado en el Proyecto de Investigación *Implicancias del Personalismo en el Plano Educativo. Argentina 1976-1982*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, financiado por la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos de la Universidad Nacional de Entre Ríos.  
\*\* Licenciada y profesora en Filosofía, profesora asociada ordinaria de la cátedra Historia Social de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.E.R.

#### NOTAS

- <sup>1</sup> Sábato, H., en Hora R. y Trimbóli, J., *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*, Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto, 1994, p. 103.
- <sup>2</sup> Geymonat, L., *La Libertad*, Barcelona, Grijalbo, 1991, p. 111.
- <sup>3</sup> *Ibidem.*, p. 7.
- <sup>4</sup> Morín, E., *El Método*, Tomo II, *La Vida de la Vida*, Edit. Cátedra, Salamanca, 1993, p. 271.
- <sup>5</sup> *Ibidem.*, p. 273.
- <sup>6</sup> Márquez, A. D., *La Quiebra del Sistema Educativo Argentino*, Edit. del Quirquincho, Buenos Aires, 1995, p. 172.
- <sup>7</sup> Kaminsky, G., Cap. 3 "La Potencia del Enano". *Autoritarismo y Democracia Institucional en la Sociedad Civil Argentina*, en *Dispositivos institucionales, democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1990, p. 139.
- <sup>8</sup> Luna, F., *El "Proceso" (1976-1982)* en R. del Barco et al., 1943-1982. *Historia Política Argentina*, Editorial de Belgrano, 2da. edición, 1985, p. 155.
- <sup>9</sup> Cheresky, J. y Chonchol J. (Compiladores) *Crisis y Transformación de los Regímenes Autoritarios*, Edit. EUDEBA, Buenos Aires, 1985, p. 100.
- <sup>10</sup> *Ibidem.* p. 100.
- <sup>11</sup> Tiramonti, G., *Hacia Dónde va la Burocracia Educativa?*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1989, p. 18.
- <sup>12</sup> Laclau, E., *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993, p. 181.
- <sup>13</sup> Sarlo, B., en Varios, *Ficción y Política. La Narrativa Argentina durante el Proceso Militar*, Alianza Estudios, Buenos Aires, 1987, p. 106.
- <sup>14</sup> Foster, D., en Varios, *Ficción y Política. La Narrativa Argentina durante el Proceso Militar*, Alianza Estudios, Buenos Aires, 1987, p. 106.
- <sup>15</sup> Sarlo, B., op. cit., p. 38.
- <sup>16</sup> Duluc, S., et al., *El Currículum en el siglo XXI. Enfoque panorámico en relación al pro-*

blema de la Universidad Argentina en *Panorama del Currículum Universitario 1970-1990: México y Argentina*, CESU-UNAM, México, 1995, p. 43.

<sup>17</sup> Bruera, R., 'Los Fundamentos del Proceso Educativo', en *Boletín No. 1*, IRICE-CONICET-UNR, Rosario, 1979, p. 19.

<sup>18</sup> Bruera, R., *La Matemática. Teoría de la Enseñanza y Ciencia de la Educación*, Ediciones Matemática S. A., Rosario, 1982, op. cit., p. 9.

<sup>19</sup> Gozzer, G., 'Educación y Libertad', en Bruera, R., *Coloquios con Gozzer. Bajo el cuidado de R. Bruera.*, Comisión Asesora de Ciencias de la Educación, CONICET-UNR, 1980, p. 49.

<sup>20</sup> Gozzer, G., en *Prólogo a La Matemática*, de Bruera, R., Ediciones Matemática, S. A., Rosario, 1982, pp. 11-12.

<sup>21</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, *Boletín No. 10*, Diciembre de 1980, p. 9.

<sup>22</sup> Op. cit., p. 9.

<sup>23</sup> Op. cit., p. 9.

<sup>24</sup> Masiello, F., "La Argentina durante el Proceso: las Múltiples Resistencias de la Cultura", en AA.VV., *La Narrativa Argentina durante el Proceso Militar*, Alianza Estudio, Buenos Aires, 1987, p. 12.

<sup>25</sup> Crawley, E., cap. 23, "El Proceso 1976-1980", en *Una casa dividida: Argentina, 1880-1980*, 1989, p. 410.

<sup>26</sup> Muller, H., "¿Por qué no aprendemos nada de las dictaduras?", en *Revista Humboldt, Inter Naciones*, No. 116, 1995, p. 68-69.

#### BIBLIOGRAFÍA

Para completar bibliografía específica sobre la Argentina durante 1976-1982 puede consultarse Kauffman, C. et al., *Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1982*, Informe Final, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Octubre de 1996, p. 145-147.

Barretto, V., 'Educación y Violencia: Reflexiones Preliminares', en Zaluar, A., (org.) *Violencia y Educación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1993.

Braślavsky, C., *El Sistema Educativo Heredado en 1983. Apuntes para su Diagnóstico*, IRICE-CONICET-UNR, Rosario, mimeo, 1985.

-----, *La Transición Democrática en la Educación*. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, 1986.

Delich, F., *Metáforas de la Sociedad Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1986.

Filmus, D., y Frigerio, G., *Educación, autoritarismo y democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

Floriá, C., y García B. C., *Historia Política de la Argentina Contemporánea 1880-1983*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1992.

Foucault, M., *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*, México, Siglo XXI, 1976.

-----, *Las Redes del Poder*, Buenos Aires, Almagesto, 1993.

García Hamilton, J. I., *Los Orígenes de Nuestra Cultura Autoritaria (e improductiva)*, Buenos Aires, Calvino y Asociados, 1991.

Geymonat, L., *Límites Actuales de la Filosofía de la Ciencia*, España, Gedisa, 1987.

Halperin Donghi, T., en AA.VV., *Ficción y política. La narrativa argentina durante el Proceso Militar*, Buenos Aires, Alianza Estudio, 1987.

Heller, A., *Sociología de la Vida Cotidiana*, España, Península, 3ra. edición, 1989.

-----, *Historia y Futuro. ¿Sobrevivirá la Modernidad?*, Barcelona, Península, 1991.

Luna, F., "El "Proceso" (1976-1982)", en R. del Barco et al., 1943-1982. *Historia política argentina*, Buenos Aires, Edit. de Belgrano, 2da. edición, 1985.

Quiroga, H., *El Tiempo del "Proceso". Conflictos y Coincidencias entre Políticos y Militares, 1976-1983*, Rosario, Edit. Ross, 1994.

Narodowski, M., "Especulación y castigo en la escuela secundaria", *Serie Espacios en Blanco*, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 1993.

Nassif, R. et al., *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1984.

Plá, A., *La Década Trágica. Ocho Ensayos sobre la Crisis Argentina 1973-1983*, Buenos Aires, Edit. Tierra del Fuego, 1984.

Puiggrós, A., *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, 1986.

-----, *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

Tedesco, J. C. et al., *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, GEL, 1985.

Touraine, A., *¿Qué es la Democracia?*, Uruguay, Edit. FCE, 1995.

Van Dyck, T., *Estructuras y funciones del discurso*, Edit. Siglo XXI, 9a. edición, 1995.

Zemelman, H., *Racionalidad y Ciencias Sociales*, Barcelona, Editorial Anthropos, 1994.

Weil, S., *Reflexiones sobre las Causas de la Libertad y la Opresión Social*, Barcelona, Paidós, 1995.