

Ute Fendler, Liliana Ruth Feierstein (eds.)

Enfances? ¿Ser niño?

Cette collection d'articles sur des régions géographiquement et culturellement éloignées comme le sont l'Afrique et l'Amérique Latine, propose de les rapprocher à travers une perspective qui prend en compte les expériences de la (post-) colonisation établissant des parallèles parfois surprenants. Les contributions à ce volume ouvrent des réflexions sur la construction de l'enfance et de la jeunesse dans les

systèmes éducatifs, politiques et culturels à partir d'exemples concrets analysés dans des perspectives anthropologiques, juridiques, littéraires et médiatiques. Un paradoxe fondamental se trouve dans l'opposition entre une idée romantique de l'enfance promesse d'espoir et gage d'avenir et l'idée d'instrumentalisation des enfants et des jeunes dans un contexte de violence difficilement assumé par les sociétés respectives.

Resumen

Esta compilación de trabajos sobre regiones geográfica y culturalmente alejadas, como son África y América Latina, las acerca a través de una mirada que toma en cuenta las historias de la colonizaciones y las experiencias postcoloniales con sus sorprendentes paralelismos. Se reúnen así contribuciones que proporcionan indicios para la reflexión sobre la construcción de los conceptos de infancia y juventud en el seno de los sistemas educativos, políticos y culturales,

a partir de ejemplos analizados desde diversas perspectivas disciplinarias (antropológicas, jurídicas, literarias y mediáticas). Los escritos están atravesados por la contradicción entre una idea romántica de la infancia portadora de todas las esperanzas y del futuro; y una noción que instrumentaliza y marginaliza a niños y jóvenes, como portadores de una violencia que difícilmente puede ser asumida e integrada en las respectivas sociedades.

 AVM .edition



FENDLER, FEIERSTEIN (EDS.)

Centro
HEAR

Enfances?
¿Ser niño?



Ute Fendler, Liliana Ruth Feierstein (eds.)

Enfances? Représentations de l'enfance en Afrique et en Amérique Latine

¿Ser niño? Representaciones de la infancia en África y América Latina



AVM .edition

Libros, infancia y escuela en la última Dictadura argentina (1976–1983)

Carolina Kaufmann

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto *Textos Escolares, Dictadura y Transición Democrática*, que se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. En este artículo se tratarán aspectos de la represión cultural en el área educativa a lo largo de la última Dictadura argentina (1976–1983); en particular, se abordará la política de los libros, focalizando en textos destinados a la infancia. Como dispositivo metodológico, se explorarán fuentes primarias, circulares, resoluciones, decretos y discursos de la época, examinando, a partir del análisis crítico del discurso ideológico (Dijk 1995; Martín Rojo/Whitakker 1998; Wodak 1996), la política educativa concretada en el plano nacional y de modo específico en la provincia de Santa Fe.

Nos interesa destacar que durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, el campo cultural en general, y estrictamente el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, fueron concebidos como aparatos auxiliares para la ratificación del programa represivo. Coincidimos con otros estudiosos en el tema (Kaufmann/Doval 1997; Invernizzi/Gociol 2002; Invernizzi 2005) en que la Dictadura llevó a cabo una planificación cultural de alcance nacional como jalón estratégico del proyecto global, que implicó la militarización del campo educativo y se articuló con la reformulación de la esfera económica (plan Martínez de Hoz) y con el disciplinamiento social (Terrorismo de Estado).

1. La represión cultural. El discurso censorio-represivo

La meta claramente desarticuladora del tejido socio-histórico argentino, así como el objetivo disciplinario del proyecto dictatorial en su conjunto no pueden ser aprehendidos si no se visualizan los vínculos existentes entre lo económico, lo político y lo jurídico. Según Márquez:

La implantación de un nuevo modelo económico es la razón fundamental del golpe 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. (Márquez 1995: 172)

El discurso militar de aquellos años refería al “caos, la crisis, el desorden” en el que parecía encontrarse sumido el país previo a 1976. Se enunciaban en tal sentido la anarquía económica (cfr. Brailovsky 1985), la crisis de las autoridades civiles, los enfrentamientos sediciosos, el accionar de organizaciones terroristas de ultraderecha como la triple A (Alianza Anticomunista Argentina) y de la guerrilla. El clima sociopolítico sentó condiciones favorables para la aceptación de un nuevo golpe de Estado. La interrupción, hasta entonces por largo tiempo continuada, de gobiernos democráticos por parte de los militares – amparados por importantes sectores civiles – había alimentado una doctrina que legitimaba los regímenes de facto y que gozaba de significativo consenso:

El sistema político admite la alternancia del poder entre la fuerza política societal y la fuerza estatal, en una dinámica no siempre excluyente de un binomio enfrentado en el marco de una relación amigo-adversario... el sistema político opera como modo de legitimación de la dominación militar. (Quiroga 1994: 26 y 30)⁷³

Los militares, autoproclamados portadores de los intereses de los “habitantes” y de la “Patria”, se abocaron a reprimir los hechos de violencia. Bajo el pretexto de combatir la subversión apátrida, acallaron las voces de disenso y de crítica, clausurando toda protesta social, e instalando en el país la cultura del miedo (Corradi 1985). Postulándose como personificación de la voluntad nacional, los militares se revelaban enfrascados en la “guerra sucia” contra “individuos nihilistas” movidos por ideas “foráneas”. La legitimación del accionar terrorista del Estado se apuntalaba en la ficción discursiva de una lucha contra anti-patriotas, dementes, enfermos, que ambicionaban el caos y el vacío para la “Nación”.

Dentro de este marco, cabe afirmar que la política cultural y educativa de la Dictadura no obedeció sólo a un esquema de destrucción – como podría

⁷³ Quiroga, *El tiempo del “proceso”*, señala que la particular relación de civiles y militares fue sedimentando una cultura política que aceptó la politización de las fuerzas armadas y la pretorización como influencia política abusiva ejercida por los militares.

inferir un análisis simplista —, sino también a la intención de instaurar un “nuevo orden educativo”. Textos de la época abonan el plan de “convertir la política educativa en un caso particular de la Seguridad Nacional” (Ocerín 1978: 66).

Bajo esta consigna, se adaptaban al discurso cultural las tácticas consumadas en el terreno político: desmembramiento y despolitización de la vida social, fomento del individualismo (disolución de asociaciones estudiantiles, vecinales, proscipciones gremiales), para propender a la “remoralización” de una sociedad “enferma y corrupta”. El Estado autoritario censuraba los medios de comunicación de masas (que asimismo se entregaron a un severo proceso de autocensura) y difamaba el valor de la cultura y la producción intelectual. Los pensadores y productores culturales (artistas, escritores, editoriales, bibliotecas, etc.) pasaron a integrar la categoría de subversivos potenciales, a excepción de que se colocasen al servicio del disciplinamiento social.⁷⁴ En este orden de ideas, y mediante la sistematización de una “formación nacionalista”, se aspiraba a “corregir” la infiltración ideológica, la relajación en las costumbres y la descristianización de la sociedad argentina. La transformación cultural y educativa, a su vez, operaría como el arma más eficiente para combatir la subversión.

2. Militarización del campo educativo

Entendemos la militarización del sistema educativo (cfr. Kaufmann 1997) como el proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la interrupción constitucional de 1976. Comprendió no sólo la injerencia castrense en espacios ocupados tradicionalmente por civiles, sino también la introyección de actitudes autoritarias en las prácticas escolares y pedagógicas. El proceso de militarización educativa no admitió fronteras: desde la escuela primaria a la universidad⁷⁵ sufrieron sus múltiples efectos restrictivos. Sus connotaciones

⁷⁴ Resulta esclarecedor el Documento publicado por el diario Clarín del 24 de Marzo de 1996, 2ª Sección, donde se devela parte de los archivos secretos de la Operación Claridad, inherente a la represión cultural en el país en los primeros años de la dictadura. En este artículo se enuncian algunos de los resortes empleados para lograr la depuración ideológica en el campo de producción cultural (Bourdieu 1988) con especial énfasis en el ámbito artístico y educativo.

⁷⁵ Si bien la militarización en el ámbito universitario se solidifica durante esta coyuntura histórica, tiene antecedentes durante el ministerio de Ivanisevich (1974–1975), gestión en la cual “desaparecen” carreras y se apostan efectivos policiales y militares en edificios de

más profundas lograron permear y fisurar el tejido de la sociedad argentina durante y aún después de agotada la Dictadura. Las escuelas secundarias, por ejemplo, se militarizaron a través de normas disciplinarias rígidas y de la supresión e interdicción de funcionamiento de agrupaciones estudiantiles (cfr. Cheresky/Chonchol 1985: 100). En las universidades, “los cupos de ingreso se redujeron drásticamente y también se prohibieron las organizaciones de estudiantes” (Cheresky/Chonchol 1985: 100).

El proceso de militarización educativa revistió un carácter metódico, persistente y planificado. Algunos factores centrales que hicieron posible su consolidación y que se erigieron en sus rasgos distintivos fueron:

- el distanciamiento y aislamiento institucional, que profundizó las divisiones entre la cultura escolar y la cultura extraescolar;
- la restricción de los mecanismos de participación democrática en las instituciones educativas;
- la transferencia por decreto de los servicios nacionales de educación básica a las jurisdicciones provinciales;⁷⁶
- la imposición del modelo educativo personalista autoritario – que concibe al hombre como un ser formado por esencias eternas, receptor de verdades absolutas – en la formación y perfeccionamiento docente;
- la burocratización del sistema educativo en la búsqueda de mantener férreos sistemas de control y de vigilancia permanente. Los docentes se vieron desbordados por tareas burocráticas, con el objetivo tácito de que todas las acciones quedaran documentadas por escrito;
- la persecución ideológica y física de gran número de alumnos y docentes, que se vertió en prohibiciones, normas rigurosas de

la Universidad. Al mismo tiempo, se destruyen todos los locales que pertenecen a las agrupaciones y Centros de Estudiantes (Gómez 1995: 125).

⁷⁶ Entre 1976 y 1978, las provincias continuaron con la tónica exigir ciertas condiciones mínimas para la realización de las transferencias, proceso iniciado en 1955 que daba cuenta del debate entre *centralismo y federalismo*, así como del nuevo rol de subsidiariedad que el Estado iba a asumir en relación a la educación en Argentina. El traspaso fue al fin realizado en forma drástica y unilateral, y adquirió fuerza decisiva cuando la medida fue impulsada desde el Ministerio de Economía, obligando a las provincias a hacerse cargo exclusivo del financiamiento de las 6.000 escuelas nacionales. Aunque el argumento explícito haya sido el de lograr la descentralización y la calidad del servicio, lo concreto fue la disminución del peso que tenía en el presupuesto nacional el sostenimiento de la educación pública de nivel primario y pre-primario (Paviglianiti 1990: 46).

control del cuerpo, expulsiones, cesantías, purgas, exilios, desapariciones;

- la activación de mecanismos de regulación disciplinaria en las escuelas a través de la vigilancia, control, penalización y castigos (Gómez M. 1993);
- la autocratización de las prácticas escolares a través de diversos canales: revalorización de los vínculos jerárquicos, del orden, disciplina de corte militar (uso compulsivo del uniforme, pelo corto, obediencia como virtud cardinal, actos escolares taxativamente pautados);
- la inclusión de militares ocupando cargos directivos en las instituciones educativas. A modo de ejemplo, citamos la Resolución N° 5 del 26 de marzo de 1976 según la cual cesaban en sus funciones los miembros del Consejo Nacional de Educación y del Consejo Nacional de Educación Técnica, los que serían remplazados por militares en actividad:

“El Delegado de la Junta Militar ante el Ministerio de Educación resuelve:

1°. Designar Delegado de la Junta Militar en el Consejo Nacional de Educación al Sr. Capitán de Navío de 1.M.D. Carlos Aníbal Valenti.

2°. Designar Delegado de la Junta Militar en el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica, al Sr. Coronel Héctor Jorge Laborda.

3°. Designar Delegado de la Dirección Gral. de Administración del Consejo Nacional de Educación al Mayor de Intendencia D. Julio César Palacios.” (Consejo Nacional de Enseñanza Técnica 1976b: 242)

Sin duda, la militarización educativa no se agotó con la intervención de los militares en la conducción educativa, ni con la constatación de la impunidad institucional y académica para infligir prácticas represivas (cesantías, persecuciones de docentes, administrativos y estudiantes, cierre de carreras), sino que avanzó en la reformulación de planes de estudio, en la eliminación de materias, en los ajustes curriculares y en la censura de los libros que se dio paralela a la promoción, financiamiento e imposición de nuevos acervos bibliográficos, algunos de los cuales detallamos en este trabajo. Estas elaboraciones constituyen su faz “constructiva”, y se relevan desde el campo educativo como la instalación de una *pedagogía de la renuncia*.

3. Pedagogía de la Renuncia

Hemos hallado múltiples evidencias de la penetración del discurso militar en el campo educativo. Definimos el dispositivo pedagógico procesista o *pedagogía de la renuncia* como aquel discurso en el cual converge la impronta cívico-militar, enfatizando la exaltación de los valores y del esfuerzo con una clara intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria.

Por otra parte, la estrecha colaboración e interacción entre “pedagogos” identificados con la axiología, objetivos y metodología utilizados por las fuerzas armadas y los militares en el poder, se plasmó en:

- la asunción conjunta de consignas ideológicas identificadas con el ser nacional, el estilo de vida argentino, la argentinidad, etc.;
- la convergencia participativa de miembros militares y civiles en auténticos programas de acción institucional, concretados en planes curriculares, en programas de formación docente y en textos pedagógicos, especialmente los del área de Formación Moral y Cívica;
- la inducción de una prédica ideológica que debía unificar el pensamiento de la comunidad educativa y regir las acciones de sus miembros (Perelmann 1997). Esta prédica – como todo esfuerzo por convencer (Perelmann 1978) – presuponía la existencia de consenso sobre ciertas nociones y principios, ya fuesen del orden de lo político, de lo moral y/o de lo ideológico.

Esta pedagogía de la renuncia (a la libertad, al disenso y al pluralismo) que se instaura durante la Dictadura, será deudora de concepciones autoritarias tradicionales y se articulará con un corpus discursivo que acopla nuevos elementos que la identifican. Las directivas de planificación y coordinación de acciones siguieron las prescripciones burocráticas institucionales bajo control militar directo. Esta afirmación se constata a través del análisis de las fuentes documentales oficiales.

Decíamos (Kaufmann 1997; Kaufmann/Doval 1997) que el golpe militar de 1976 que atacó a la sociedad civil y política en su conjunto, apuntó al sistema educativo como lugar clave para llevar adelante la represión simbólica. La escuela pertenecía al ámbito de las “sagradas instituciones de la Patria”, y desde ella había mucho para hacer. Había un pasado fundacional que debía ser restaurado porque en él se forjaron estos valores cuya vigencia quedaba fuera de todo cuestionamiento (Sarlo 1987).

4. Políticas de los libros

Pese a la sistematicidad y preordenamiento de este proyecto, no hubo una oficina administrativa centralizada que prescribiera las disposiciones y prácticas de censura. En su mayoría, los mecanismos culturales represivos siguieron cauces ocultos, y sus manifestaciones fueron secretas y propaladas a través de rumores conducentes a la intimidación social. En casos puntuales, se exhibieron medidas ejemplares para engendrar el terror, paralelas a las que se llevaban a cabo en el resto de la sociedad.

Centrándonos en las estrategias de vaciamiento del campo educativo, y ante todo en las vinculadas con la represión editorial, vemos que, pese a los intentos de “borrar pistas”, la burocracia de la desaparición cultural y de la destrucción textual dejó numerosas *huellas* que permiten ir reconstruyendo algunos desmanes inquisitoriales que entrañaron la eliminación de libros.

Estos desmanes involucraron mecanismos destinados a rastrear los libros sospechosos o condenables y administrar el correspondiente “castigo”, con el propósito explícito de asegurar el control ideológico y cultural. Para materializar estas ilegalidades, se montó una organización burocrática académico-administrativa que gestionó políticas de remoción y/o destrucción de libros de muchas bibliotecas. En general, las prohibiciones de libros se concretaron por distintas vías: decretos del Poder Ejecutivo Nacional o Provincial, ordenanzas municipales; resoluciones; circulares.

En lo que hace a los *procesos de violencia institucional* ejercidos sobre los libros – fundamental pero no exclusivamente – en el ámbito universitario, el circuito comenzaba con la calificación textual (inventarios, listados, fichajes) derivando en operaciones que esquematizamos de este modo:

- *incautación* de textos llevada a cabo por *Comisiones Asesoras* integradas en su mayoría por docentes universitarios;
- dar *de baja* materiales argumentando diferentes falacias (cfr. Kaufmann 2003). Por ejemplo, afirmar que los libros estaban en mal estado o que no eran consultados por los alumnos, o calificar abiertamente como “bibliografía de dudoso valor cuando no directamente tendenciosa y sectaria en sus contenidos” (Universidad Nacional del Comahue), “perniciosa” (San Luis) o, en términos de Cervantes, “dañadora para la República”. Los libros retirados de las bibliotecas abarcaban un amplio espectro de escuelas de pensamiento y de teorías: historia argentina y latinoamericana; filosofía política, sociología; economía; psicología, por citar los más representativos;

- el supuesto *traslado/transferencia* de bibliografía a otras bibliotecas, eufemismo idéntico en su formulación y en sus consecuencias al *traslado* que se aplicaba a los sujetos destinados a la desaparición;
- las *quemadas* abiertas que se concretaron en algunas facultades y universidades (cfr. Kaufmann 2003);
- las *destrucciones* consumadas en las editoriales: supresión de 80.000 ejemplares de la editorial universitaria EUDEBA, secuestro bibliográfico, libros detenidos fuera del comercio;⁷⁷
- la *eliminación* total o parcialmente *ficticia*, en realidad configurada como *saqueo*. Este fue el procedimiento experimentado por 60.000 ejemplares de la Editorial Biblioteca Vigil, Rosario, ya que tras la Dictadura se hallaron a la venta en librerías de viejo libros pertenecientes a la institución.

El caso Vigil

Durante la Dictadura la máxima saña represora en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, se centró en los libros de la *Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil”*, institución faro en la ciudad considerada como “la mayor experiencia de educación popular en América latina” (cfr. Kaufmann 1996 y Kaufmann 2007). Esta experiencia, usina de cultura, “Vanguardia de la Actividad Cultural de Rosario” (*Hoy* 1970: 12) nace y se desarrolla bajo el ala de los libros.

En esa entidad, miles de libros fueron tirados por las ventanas del edificio⁷⁸ y posteriormente retirados en camiones militares como *reos* contaminantes sin conocerse su destino; preludio de muchos miles de libros *desaparecidos*, otros fueron robados encontrándose años más tarde ejemplares que habían sido vendidos a librerías de viejo, tal como fuera señalado anteriormente.

Rubén Naranjo, entonces Director del Instituto Secundario “Constancio C. Vigil” señalaba: “los libros fueron objeto de un trato preferencial. No quedó uno solo en un depósito del 4to piso, destruyéndose además, miles de

⁷⁷ También respecto a la Editorial de la Universidad de Buenos Aires, Invernizzi señala distintas variantes de mutilación en los textos (eliminación de párrafos, fotos, notas, términos), citando dos libros clásicos, uno de Ramón Carrillo y el otro del Dr. Arturo Sampay, en los que obviamente no se advertía de las modificaciones a los lectores. Esto confirma la hipótesis de que la Dictadura no sólo se afanaba por destruir las empresas culturales, sino por ponerlas al servicio de su proyecto (cfr. Invernizzi 2005: 133).

⁷⁸ Múltiples testimonios de ex alumnos/as, personal administrativo y docentes dan cuenta de estas afirmaciones.

diapositivas que se utilizaban en las escuelas y en la editorial, desbastándose el archivo de ese Departamento. Con la consecuente pérdida de importantísimas obras originales en proceso de impresión [...] este enorme caudal estaba integrado por las obras en trámite de catalogación destinados a las salas de lectura de la Biblioteca Central y seccionales y los ejemplares producidos por la Editorial Biblioteca. Entre estos últimos, deben destacarse los 25 mil ejemplares que componían la 1ra entrega de la *Colección Testimonios*, formada por 5 títulos referidos a la problemática política, económica, social y cultural del país [...] además de miles de ejemplares de otras colecciones” (cfr. Naranjo/Frutos 2006).

El proceso represivo desatado en torno a los libros de la biblioteca Vigil constituye un paradigma de la violencia institucional y de la *desaparición de libros* en la Argentina.

Esta institución es sólo una muestra significativa de la *impunidad* que instala la Dictadura, la cual produce efectos en el plano de la realidad y pervive hasta nuestros días. Sin duda, esta impunidad reforzada con instrumentos jurídico-políticos constituye la condición material sobre la que se construye la representación social de que ella es inevitable e imposible de revertir. En el caso específico de la Vigil y de otros emprendimientos culturales, sostengo la eficacia de la Dictadura acerca del poder destructivo y del poder de disolución de los lazos sociales así como también la eficacia disuasiva sobre qué hechos y experiencias ameritan ser investigadas, recordadas y/o abandonadas al olvido.

5. Libros infantiles prohibidos



El control estricto sobre la bibliografía circulante en los ámbitos educativos da cuenta del profundo proceso de adoctrinamiento⁷⁹ e ideologización al que fue sometido el sistema educativo.

La vigilancia ejercida sobre los libros escolares destinados a la infancia se constituyó en instancia privilegiada de la cultura censoria. A ellos se consagró toda una política de difusión normativa: Boletines y Comunicados oficiales, Guías Programáticas para las distintas materias, Recomendaciones del Consejo Federal de Educación, Resoluciones de los Ministerios de Educación Nacional

⁷⁹ “[...] el adoctrinamiento es una forma de enseñanza en la que se intenta que ciertas creencias se acepten sin cuestionamientos, porque son verdades importantes e incuestionables o porque, por varias razones, se piensa que independientemente de que sean verdades o falsedades no deben ser cuestionadas [...]. El adoctrinamiento es de índole típicamente irracional, en el sentido en que requiere que ciertas conclusiones permanezcan fuera del alcance del cuestionamiento crítico.” (Moore 1992: 64).

y provinciales, sugerencias bibliográficas. De modo más o menos explícito, se excluyeron textos, autores o colecciones completas, así como subterfugios más refinados, tales como la supresión o sustitución de párrafos y términos, demandando y obteniendo complicidad editorial. Ello no obstó, cabe recordar, a la simultánea implementación de expedientes represivos semivelados, clandestinos y no documentados.

Sintetizamos las instancias de control especificadas por los mecanismos de represión cultural para los ámbitos escolarizados en los *niveles primario y secundario*, a través de diferentes estrategias:

recomendaciones, que llegaban a las escuelas a través de circulares; notas o sugerencias en los boletines educativos, sobre los libros que debían ser utilizados con los alumnos;

recomendaciones *parciales o restringidas*, que estipulaban el empleo de textos para presentarlos ante los alumnos o sólo para consulta de docentes;

libros examinados por distintas comisiones y que eran *aprobados y/o prohibidos*. En este último caso, no sólo se descartaba su uso, sino que se vedaba su “recomendación o tenencia”, agregándose, en algunos casos, el *secuestro* del material. Ilustramos con la Circular N° 222 de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, del 20 de setiembre de 1978, con la firma de Videla-Harguindegui. En su art. 1° prohíbe la distribución, venta y circulación en todo el país del libro *Niños de hoy* (1974), de Álvaro Yunque, editorial Plus Ultra, “y secuéstranse los ejemplares correspondientes”, explicitando en el art. 2° que la Policía debía dar cumplimiento al decreto.

La Resolución 1052, del 3 de octubre de 1978, prohíbe 70 publicaciones de distinto carácter (libros; revistas, periódicos, boletines; guión de una obra de teatro *Juegos a la hora de la siesta* y *María la Muerte* de Roma Mahieu; fascículos; semanarios). El fundamento censorio es: “la comprobación de que resultan inconvenientes por su definida posición ideológica contraria al ser Nacional; falta de objetividad histórica y elemento de desviación filosófica del Proceso de Reorganización Nacional”. Esta información se reprodujo textualmente en el diario *La Capital* de Rosario (17 octubre 1978).

Ya el 20 de abril de 1976, a través de un *Boletín Oficial* emitido por el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET) (1976b) se explicitaban las directivas relacionadas con los textos escolares. De acuerdo a este Comunicado, los directores debían enviar a la Inspección General de Unidades Escolares la nómina bibliográfica que los docentes indicaban a sus alumnos, detallando autores y editoriales, y precisando a qué curso y división se asignaba cada texto. Se consignaba como responsabilidad directa del Director de la escuela y de los Inspectores “el control del *contenido* de los textos que se recomiendan a sus alumnos y que constituirán la bibliografía”

(Boletín CONET 1976b: 303) [el subrayado es nuestro], que no debía “apartarse de los principios que determinan nuestro estilo de vida cristiano y democrático” (Boletín CONET 1976b: 303). Asimismo, se disponía someter a consideración de las autoridades escolares y elevar a la Inspección General toda modificación del repertorio bibliográfico.

6. Los textos escolares en la Provincia de Santa Fe

La política del libro escolar⁸⁰ aplicada tanto en el nivel primario como en el secundario santafesino, sostuvo durante todo el régimen una rutina estable: las “recomendaciones” sobre los libros que debían ser o no utilizados. Aunque la documentación oficial y, en particular, los *Boletines* del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe – que se erigieron en “voz oficial de la Dictadura” en el ámbito de la política escolar – permiten reconstruir amplios listados de libros *aprobados, prohibidos o recomendados*, estos resultan, al cabo, fragmentos de un universo más vasto. Ello se debe a que, en esta provincia, no siempre se publicaron las nóminas completas, sino que a menudo las listas de autores y títulos llegaban a las escuelas a través de *notas informales* enviadas a los directivos (Godoy 1999). Estas notas formaban parte del arco de mecanismos de depuración y censura (Godoy y Broda 2003; Kaufmann 2001 y 2003) que señaláramos como represión clandestinizada, y que intentaban no dejar trazas de su operatoria.

Estos procedimientos eran paralelos al circuito oficializado de censura, que implicó la conformación de un *Jurado de Elección y Aprobación de Libros de Lectura* para los textos del nivel primario. A este Jurado debían solicitar la autorización las editoriales. A posteriori de la aprobación de los libros, los respectivos dictámenes debían ser ratificados por el Ministerio de Educación. Ilustramos con un dictamen lo suficientemente explícito que lleva como firma la del entonces Ministro de Educación de la Provincia:

RESOLUCIÓN N° 733/79: “Santa Fe, 28 de junio de 1979: la presentación efectuada por AIQUE GRUPO EDITOR S.R.L. en fecha 22 de junio de 1978 referida a la solicitud de aprobación del libro *Páginas para mí* (4) de las autoras Cukier, Zulema; Rey, Rosa María y Tornadú,

⁸⁰ Sobre las políticas de libros de texto, se sugiere ver Choppin, “Las políticas de los libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica” (1998); Puelles Benítez (1998), “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”.

Beatriz (1979), para el grado cuarto y analizados los mismos por el Jurado de Elección y Aprobación de Libros de Lectura; y CONSIDERANDO: Que es un libro escrito con humor, con gran conocimiento de la psicología de un niño del segundo ciclo de la escuela primaria; Que contempla la vinculación de la lectura con otras áreas curriculares y pretende amalgamar la información necesaria con la finalidad recreativa, las dos vertientes fundamentales de la lectura; Que la inclusión de relatos, prosas informativas y poesías nucleadas alrededor de una temática, configuran para el niño una totalidad desde el punto de vista del significado y la comprensión; Que en los textos se respeta una gradualidad de dificultades en extensión y complejidad sintáctica; Que cada unidad incluye una ejercitación que coadyuva al desarrollo paulatino de las habilidades lectoras y estimula la capacidad expresiva; Que promueve una gradual integración del alumno a la realidad nacional con visión positiva de su tradición y su futuro; por ello, EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA RESUELVE: 1) Aprobar el libro de lectura *Páginas para mí* (4) de las autoras Zulema CUKIER, Rosa María REY y Beatriz TORNADÚ, de la editorial AIQUE Grupo Editor para 4º grado. 2) Comuníquese a la Editorial, al Jurado de Selección y pase a sus efectos a la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar. 3) Hágase saber y archívese. Firmado: Eduardo Carreras.⁸¹ (Ministerio de Educación y Cultura 1980a: 82–83)

Además de los aspectos apuntados en esta resolución, la viabilidad de la aprobación de los libros de lectura para el nivel primario estaba sujeta a la satisfacción de múltiples requerimientos ministeriales. Entre ellos, cumplir con determinadas características de impresión, contener ilustraciones y encuadernaciones apropiadas, poseer cuadernillos con orientaciones metodológicas “precisas y acertadas”, estructurarse en unidades temáticas vinculadas con otras áreas curriculares, exaltar los valores morales, etc.

⁸¹ Este texto atravesó otros avatares para su aprobación en la provincia de Buenos Aires. Ver Pineau, “Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura” (2006).

En diciembre del año 1982, el Centro Provincial de Información Educativa de la provincia de Santa Fe elaboró una *Guía Temática* donde se recuperaban datos aparecidos en los *Boletines de Educación y Cultura* publicados entre 1980 y 1982. La información se enuncia en una guía estructurada por 55 descriptores presentados alfabéticamente, entre los que se cuentan los rubros Libros Aprobados, Prohibidos y Recomendados.

Como Libros Aprobados, se señala la serie *Páginas para mí* (1, 2, 3, 4) y se incluyen las resoluciones correspondientes.

Entre los Libros Recomendados – rótulo que implicaba un circuito intermedio de “no” aprobación como libros de lectura, pero sin llegar a prohibir su uso, y reconociendo sus valores pedagógicos, los confinaba al ámbito privado de la consulta – se citan manuales de la Editorial Estrada y de otras editoriales argentinas. Esta nómina, publicada durante el año 1980 (cfr. Ministerio de Educación y Cultura 1982b: 54), fue difundida obligatoriamente en todas las escuelas de la provincia.

Para dar cuenta del estilo de las disposiciones relativas a los textos Recomendados, transcribimos aquí una de las resoluciones pertinentes:

“Con respecto de otras obras presentadas, sus características no permiten aprobarlas como libros de lectura, pero se recomiendan para la biblioteca escolar y/o para consulta del docente, en atención a sus valores didácticos o informativos: *Libro práctico de lectura*, de las autoras Ivone María Artigas de Sierra y H. Lacau (2°, 3°, 4° y 5° grados), Editorial Plus Ultra; *La palabra y su mundo* de Menghi-Pensatto y Spinelli (3°, 4°, 5°, 6° y 7° grados), excluyendo la guía del docente, Editorial Plus Ultra; *Voy contigo* (1° grado) de los autores Ambrosio, Aranovich, Romero, Buratti, Editorial Río de la Plata [...]” (Ministerio de Educación y Cultura 1982a: 18–19)

Entre los Libros Prohibidos se mencionan: El marxismo-leninismo: doctrina viva y eficiente, Resol. N° 363/80; Libro rojo de Cole, de F. Maspero, Resol. N° 718/80; Universitas, Gran Enciclopedia del Saber y Enciclopedia Salvat Diccionario, Decr. Nac. N° 2038/80; Érase una vez el hombre, Resol. N° 977/80; Oriente, Diccionario Enciclopédico, Resol. N° 1140/80; La Historia Presente, CEAL, Resol. N° 1141/80; Niños de Hoy, de Á. Yunque; Mapas del territorio argentino incluidos en El territorio de los argentinos, CEAL; Cuentos para chicos traviosos, de J. Prevert, Decr. N° 1831/77; Un elefante ocupa mucho espacio, de E. Bornemann; El nacimiento,

los niños y el amor, de A. Rosenschild; *Le français et la vie*, libro de francés de G. Mauger y M. Brezeure.

La mayor parte de las resoluciones prohibiendo textos no declaran las motivaciones y argumentos en que se basa la medida. Sólo en limitadas oportunidades se explicitan algunas causas de interdicción. Por ejemplo:

RESOLUCIÓN N° 977: “Santa Fe, 30 de noviembre de 1980. VISTO: El análisis de los fascículos *Érase una vez el hombre* realizado por los organismos competentes de este Ministerio; y CONSIDERANDO: Que del estudio realizado se concluye que la serie de fascículos denominada *Érase una vez el hombre* no contribuye a logro de los objetivos que en materia educativa ha fijado el Proceso de Reorganización Nacional; Que el enfoque que predomina en los citados fascículos se opone a aspectos básicos de la formación del niño, la que se debe desarrollar sin influencias que deformen el contexto espiritual de su educación; Por ello EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA RESUELVE: 1) No autorizar en las escuelas dependientes de este Ministerio, la distribución, uso y circulación de los fascículos *Érase una vez el hombre*, atento las razones que fundamentan la presente. 2) Hágase saber y archívese. Firmado: EDUARDO A. CARRERAS, Cap. de Navío, Ministro de Educación y Cultura.” (Ministerio de Educación y Cultura 1980: 78)

En este caso, los motivos esgrimidos apelaban al plano ideológico. Pero es sabido que, además de no contribuir con los objetivos de la Dictadura, la obra se prohibió por describir la evolución de las especies en términos darwinianos lo que contradecía la doctrina oficial de la iglesia católica.

Conclusiones

Queda en evidencia que el ataque contra la cultura formó parte de la represión contra la *palabra*. Si bien el terror se vale de sanciones físicas, se complementa con diversas sanciones de tipo simbólico y material:

“Las prácticas discursivas comprenden la formulación de un *mito oficial* por parte de los que tienen el poder y la manipulación del poder normativo a través

de campañas de adoctrinamiento, del control de los medios de comunicación, la educación, entre otros”.
(Corradi 1996: 48)

La Dictadura que atacó en forma indiscriminada al conjunto de la sociedad civil y política, apuntó con certeza al sistema educativo en su totalidad, a fin de plasmar de manera inequívoca los procesos de censura ideológica y cultural. Para ello, el sistema educativo debía llevar adelante esta represión simbólica. La educación debía ser suficientemente conservadora, para generar desde el ámbito de la formación docente, maestros compenetrados con la tarea de restituir a la escuela a los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino.

Hemos dado visibilidad a diversos materiales utilizados en el circuito escolarizado y a los mecanismos censorios que se ejercieron sobre ellos, presentando inferencias sobre su articulación con las tendencias represivas, construcción simbólica de homogeneización cultural, circuitos de control y la conformación de la cultura política en ese momento. Sin duda, dichos materiales ocuparon un papel relevante en el “plan de sustitución cultural” de las ideas que se pretendían extirpar y en la “guerra librada contra la subversión” en el campo cultural y específicamente en el sistema educativo, no sólo intentando eliminar lo que se juzgaba peligroso, sino difundiendo la doctrina de la Seguridad Nacional con designios de conversión ideológica.

Bibliografía citada

- Bourdieu, Pierre (1988), *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Brailovsky, Antonio Elio (1985), *Un sacrificio inútil. 1880–1982. Historia de las crisis argentinas*. Buenos Aires: Belgrano.
- Cheresky, Isidoro/Chonchol, Jacques (Comps.) (1985), *Crisis y transformación de los regímenes autoritarios*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Choppin, Alain (1998), “Las políticas de los libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica”, en: Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (Coords.): *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla y El Colegio de San Luis, México. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.
- Clarín* (1996), el 24 de marzo. Buenos Aires. <http://www.clarin.com/diario/96/03/24/claridad.html> (12.12.2009).
- Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (1976a), *Boletín N° 526*, 12 de abril.

- Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (1976b), *Boletín N° 528*, 20 de abril.
- Corradi, Juan (1985), “La cultura del miedo en la sociedad civil: reflexiones y respuestas”, en: Isidoro Cheresky/Jacques Chonchol (Comps.): *Crisis y transformación de los regímenes autoritarios*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Corradi, Juan (1996), *A veinte años del golpe. Con conciencia democrática*. Rosario: Ed. Ross.
- Cukier, Zulema/Rey, Rosa María/Tornadú, Beatriz (1979), *Páginas para mí 4: libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Aique.
- Dijk, Teun van (1995), *La palabra hablada*. México: UNAM.
- Godoy, Cristina (1999), *Aprendizaje plural o ¿los gritos del silencio?*, Rosario: Laborde Editora.
- Godoy, Cristina/Broda, Vanina (2003), “El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura”, en: Carolina Kaufmann (Dir.): *Dictadura y Educación, Tomo 2, “Vigilancia y depuraciones en las Universidades Nacionales Argentinas”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gómez, Alejandra Beatriz (1995), *No nos han vencido. Historia del Centro de Estudiantes de Derecho –UBA*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gómez, Marcelo Flavio (1993), *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: CEAL.
- Hoy* (1970), marzo. Rosario, 12.
- Invernizzi, Hernán/Gociol, Judith (2002), *Un golpe a los libros*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Invernizzi, Hernán (2005), “Los libros son tuyos”: *Políticos, académicos y militares: la dictadura en EUDEBA*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kaufmann, Carolina (1996), “Biblioteca Popular Constancio C. Vigil (Rosario, Argentina)”, en: Luis Bravo Jáuregui (Coordinador), Carmen Elena Chacón (Revisora): *Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 277–278.
- Kaufmann, Carolina (1997), “De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del Proceso”, en: *Propuesta Educativa N° 16*. Buenos Aires: FLACSO, 64–69.
- Kaufmann, Carolina/Doval, Delfina (1997), *Una pedagogía de la renuncia: el perennialismo en Argentina (1976–1983)*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, Carolina (Dir.) (2001), *Dictadura y Educación. Tomo 1, Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976–1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina (Dir.) (2003), *Dictadura y Educación. Tomo 2, Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina (Dir.) (2006), *Dictadura y Educación. Tomo 3, Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kaufmann, Carolina (2007), “Los libros, la Dictadura argentina y el después. La Vigil”, en: Carolina Kaufmann/Delfina Doval: *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde Editor, 145–162.
- La Capital* (1978). Rosario, 17 octubre.
- Márquez, Angel Diego (1995), *La quiebra del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ediciones del Quirquincho.
- Martín Rojo, Luisa/Whittaker, Rachel (eds.) (1998), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- Ministerio de Educación y Cultura (1980a), *Boletín de Educación y Cultura N° 2*, Santa Fe, abril.
- Ministerio de Educación y Cultura (1980b), *Boletín de Educación y Cultura N° 9*, Santa Fe, noviembre.
- Ministerio de Educación y Cultura (1982a), *Boletín de Educación y Cultura N° 1*, Santa Fe, marzo.
- Ministerio de Educación y Cultura (1982b), *Boletín de Educación y Cultura N° 19*, Santa Fe, diciembre.
- Moore, T.W. (1992), *Introducción a la Filosofía de la educación*. México: Ed. Trillas.
- Naranjo, Rubén/Frutos, Raúl (2006) “El genocidio blanco. La Editorial Biblioteca, Vigil, Rosario”, en: Carolina Kaufmann (Dir.): *Dictadura y Educación. Tomo 3, Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Cap. XI. Buenos Aires: Miño y Dávila, 391–427.
- Ocerín, Reynaldo Carlos (1978), “La formación moral y la escuela”, en: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 15, 57–68.
- Paviglianiti, Norma (1990), *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- Perelmann, Chaïm (1978), *El razonamiento jurídico*. Cuaderno de Trabajo N° 5. Maracaibo: Centro de Estudios de Filosofía del Derecho, Univ. de Zulia.
- Perelmann, Chaïm (1997), *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Pineau, Pablo (2006), “Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura”, en: Carolina Kaufmann (Dir.): *Dictadura y Educación. Tomo 3, Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 25–40.
- Puelles Benítez, Manuel de (1998), “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, en: Agustín Escolando Benito (Dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Quiroga, Hugo (1994), *El tiempo del “Proceso”*. Rosario: Ed. Fundación Ross.

Sarlo, Beatriz (1987), “Política, ideología y figuración literaria”, en: Daniel Balderston et al.: *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 30–59.

Wodak, Ruth (1996), *Disorders of Discourse*. London/Harlow: Longman.

Yunque, Álvaro (1974), *Niños de hoy*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Proyecto C 3109, financiado por la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

