

**Kaufmann, C. (2007) Cap. 1 “El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica” en Kaufmann, C. y Doval, D. Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura. 2da. edic. ampliada (1997, 1ra. edic.). Rosario: Laborde: 15-30.**

.....

## **Cap. 1 “El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica”**

*Carolina Kaufmann*

“... el interés del pasado consiste en aclarar el presente”  
G.Duby, *Pensar la historia*

### **Indagaciones topográficas**

Cuando se trata de explorar sobre el discurso autoritario en el dispositivo pedagógico, resulta factible hacerlo desde distintas vías de acceso. En esta ocasión, opto por una indagación topográfica que acerque a las particularidades del terreno, a su configuración, a sus propiedades distintivas. Pretendo dibujar algunas conexiones, unas pocas bifurcaciones; aislar algunas singularidades que operan como conectores; en definitiva conectar lo desconectado del expreso muestrario pedagógico autoritario, presente en la historia educacional argentina de las últimas décadas.

Para ello; someto a consideración algunas hipótesis, contenidas en la *Microfísica*: “...forzar la red de información institucional, nombrar, decir quién ha hecho, qué, designar el blanco, es una primera inversión del poder, es un primer paso en función de otras luchas contra el poder” o “El discurso de lucha no se opone al inconsciente: se opone al secreto.”<sup>1</sup> Destapar el secreto, agregará.

Parto de una primera hipótesis que considera la conformación de una pedagogía autoritaria de lenta y progresiva gestación en el campo pedagógico argentino de las últimas décadas.

Segunda hipótesis: la pedagogía procesista introduce elementos “propios” que reforzarían las tendencias autoritarias ya existentes.

Por último, delimitaré algunas singularidades del discurso autoritario en la enseñanza de la Pedagogía.

### **¿Pedagogía autoritaria?**

Se podría presentar un inventario teórico muy variado y una extensión conceptual que diera cuenta de cómo se articula el vasto territorio autoritario ya sea anclado en sus manifestaciones sociopolíticas, psicológicas, físicas, pedagógicas, etc.

Centrándome en algunos de los elementos implícitos en el amplio abanico que engloba a la caracterización de los *autoritarismos*, y sin pretender abrazar generalizaciones absolutas; señalo algunos de los rasgos más frecuentes detectables en las modalidades autoritarias: rígida estructuración jerárquica; la inscripción en un estilo de mando caracterizado por la coerción y el directivismo estricto sobre los subordinados; la exigencia de una absoluta obediencia a las directivas u órdenes, así como también el abuso de autoridad que limita la autonomía e impide las iniciativas personales, condenándolos a una pasividad manifiesta. La sumisión incondicional a “la autoridad” se da como uno de los rasgos distintivos de cualquier signo de autoritarismo. Los autoritarismos<sup>2</sup> siempre se vinculan con una cultura de la intolerancia, discriminación y prejuicios hacia las minorías de cualquier signo que fueren.

En cuanto a las tendencias pedagógicas autoritaristas,<sup>3</sup> es sabido que las mismas se empeñan en la búsqueda de “el orden”; el refinamiento en las técnicas de control; el generar cuerpos dóciles; las prácticas intolerantes; las operaciones discursivas oclusivas; las relaciones unilaterales; los permisos y prohibiciones; las “amenazas” al orden autoritario que pueden provenir de distintos ámbitos; el no admitir el disenso (en todas sus expresiones), etc. Una nota sobresaliente en la discursividad pedagógica autoritaria estaría centrada en la admisión de una única pedagogía viable: la unicidad pedagógica que soslayando las condiciones sociales de la escolarización, cimentada sobre principios dogmáticos; busca y acentúa la uniformidad homogeneizante de saberes y prácticas.

Me centraré ahora en algunos interrogantes que nos remiten a la pedagogía autoritaria en Argentina, sus pulsiones genealógicas, continuidades y rupturas.

## **¿Pedagogía autoritaria en Argentina?**

Considero que la pedagogía autoritaria en Argentina no se concreta como patrimonio exclusivo de los regímenes de facto, si bien se ha intensificado durante los mismos. A mi entender, a partir de la década del sesenta del siglo XX, se verifican algunos elementos de pedagogía autoritaria en el marco educacional. En períodos democráticos estos microautoritarismos pedagógicos se amparan y resguardan -fundamentalmente-, en instituciones de gestión privada, pero en algunos casos, también participan académicamente en ámbitos públicos.

Retomo la hipótesis que considera la conformación de una pedagogía autoritaria de lenta y progresiva gestación en la historia de la educación argentina de las últimas décadas. En ella se condensan componentes pedagógicos entramados en una compleja red articuladora. A partir del corpus<sup>4</sup> rastreado, encontramos algunos elementos que permanecen estables a través del tiempo en el discurso pedagógico autoritario argentino; otros se van incorporando y ajustando de acuerdo a las

circunstancias sociopolíticas por las que el país irá atravesando. Este discurso ha operado como la pedagogía estatal dominante, asumiendo ciertas regularidades notorias:

- el “intento fundacional” asumido como el deseo renovado de fundar un “nuevo orden educativo” tratando de reorganizar, recomponer y reestructurar el sistema educativo de acuerdo al canon político autoritario imperante.
- La “búsqueda de un pensamiento pedagógico de expresión nacional”, que se invoca permanentemente (Véase ANEXO). Este pensamiento siempre aparece cimentado en *ideologías de la exclusión* (Hassoun, 1996) que toman líneas de demarcación y fractura entre mayorías y minorías y remitiendo a las últimas a la extranjería: “ellos o el no-nosotros”.
- Las definiciones e interpretaciones sobre la identidad cultural argentina o el “ser nacional”<sup>5</sup> desde una posición que percibe la identidad como un ser acabado constituido por valores fundacionales, que deben ser conservados intactos y reforzados a través de las instituciones educativas. La antropología sociocultural, tendrá mucho que aportar en este campo disciplinario y seguramente avanzará en la indagación sobre las tendencias y condiciones tipificantes de los discursos identitarios esencialistas que subyacen en las pedagogías autoritarias argentinas.
- La intención disciplinadora y de vigilancia del discurso pedagógico autoritario, puesta en marcha a través de diversos mecanismos de disciplinamiento y control.
- Los modos de conocer “autorizantes” que se auto adjudican.
- El establecimiento de “principios doctrinarios básicos” concretados en pautas de política educativa. La imposición de un repertorio de creencias básicas que estará “jurídicamente protegido contra acciones políticas o prédicas ideológicas incompatibles con el mismo...”<sup>6</sup> que no posibilitan ni admiten el disenso ideológico.
- El componente prescriptivo (Verón, 1987) fuertemente pautado en los discursos autoritarios que entretejen lo que en el discurso político es del orden del deber, del orden de la necesidad deontológica.
- La percepción de las expresiones de disenso como una forma de oposición y amenaza al poder instituido.
- La ofensiva permanente contra la laicidad en el sistema educativo; “Estamos hartos de tanta mentira elegante, de tanto laicismo bien educado, de tanta farolería intelectual”<sup>7</sup>. En gobiernos autoritarios, estas embestidas se exteriorizan abiertamente.

Presento un ejemplo que admite su inclusión en una lógica autoritaria. Tal es el caso del funcionario que en dos oportunidades ocupó cargos durante gobiernos de facto, el profesor Benicio Villareal, Subsecretario de Educación en 1967 y diez años más tarde, en julio de 1976, Subsecretario de Educación de la Nación. En dos discursos pronunciados con once años de diferencia, se mantiene una línea argumentativa y una lógica que estructura planteos utilizados por regímenes políticos autoritarios y que sirven a los fines de la política educativa. En la *Revista de Educación* de la

Provincia de Buenos Aires, durante el año 1967, se publica una *Conferencia*, en ocasión de clausurar los cursos para Inspectores de Enseñanza, realizados en el I.S.E.R (Instituto Superior de Enseñanza Rural), en la ciudad de Tandil, discurso que será *aggiornado* en el contexto de la dictadura militar videlista,<sup>8</sup> en ocasión de asumir sus funciones como Subsecretario de Educación.

## **La pedagogía autoritaria procesista (1976-1983)**

¿Cómo se expresó?

Esta pedagogía que se instaura durante el último régimen de facto argentino, será deudora de concepciones autoritarias tradicionales y se articulará con un corpus discursivo que acopla nuevos elementos que la identifican.

Por un lado, la pedagogía procesista introduce elementos propios que reforzarían las tendencias autoritarias ya existentes, avanzando en una mayor colaboración<sup>9</sup> cívico-militar que tiñe todo el campo pedagógico. Por otro lado, también se nutre de una fortísima militarización en el campo educativo.<sup>10</sup> El sistema educativo será pensado en función de aparato auxiliar de ratificación o confirmación de la represión y del disciplinamiento social.

Por otra parte, en la investigación que concluimos en 1996,<sup>11</sup> hemos encontrado múltiples evidencias de la penetración del discurso militar en el campo educativo. Entre ellas se destacan algunos casos que presento en calidad de analizadores institucionales, y que son una muestra de este específico dispositivo de militarización aludido. En definitiva, sintetizo el dispositivo pedagógico procesista que ya hemos definido<sup>12</sup> como aquel en el cual converge el discurso cívico-militar, enfatizando una pedagogía de los valores y del esfuerzo con una clara intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria.

Señalo un componente vital del dispositivo político cultural procesista -que se consolida durante la dictadura militar-, y que en el campo pedagógico, es responsabilidad directa de las entonces autoridades. Me refiero a los mecanismos inquisitoriales explícitos e implícitos propios del dispositivo cultural de la Dictadura, y específicamente referidos a los procesos de censura y destrucción bibliográfica en el campo educativo, mecanismos que hemos estudiado en profundidad en otros trabajos<sup>13</sup>. Remarco su sistematización y cristalización en esta etapa histórica.

## **Algunos analizadores institucionales**

Presento algunos analizadores que, más allá de brindar la fuerza de lo particular, pretenden acercar interrogaciones al terreno casi no explorado del autoritarismo en el dispositivo pedagógico. En virtud de ello, nos retrotraemos a 1979; durante el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Juan Rafael Llerena Amadeo y siendo el gobernador de la provincia de Santa Fe, el vicealmirante Jorge Anfbal De Simoni pronunció un significativo discurso en la *VIII Reunión Ordinaria del Consejo*

*Federal de Educación*. En el discurso de apertura trata los aspectos educativos que preocupan a su gestión y las tareas de formación de los alumnos:

“El maestro es el ser capaz de iluminar desde adentro y promover las capacidades, aptitudes y habilidades de los educandos en el camino de su personalización. El es también el ser capaz de asumir una pedagogía de los valores que rechaza la injerencia de cualquier teoría, técnica o metodología, que atente contra nuestras tradiciones culturales y educativas”<sup>14</sup>

Posteriormente, el capitán de navío Eduardo Carreras, al iniciar el curso lectivo 1980, en la escuela N° 670 de la localidad de Murphy situada en la provincia de Santa Fe, resaltaba la importancia de comprender la educación como la resultante de tres factores: técnicos, naturales y sobrenaturales, y:

“En miras a encuadrar la educación dentro de estos factores determinantes, la comunidad educativa a quien hice referencia, debe propender: a la pedagogía de los valores que deben ser, los que, internalizados en la persona del educador como su natural, deben ser transferidos a la capacitación y asunción, también naturalmente, en la persona del alumno; y, a la pedagogía del esfuerzo, como actitud habitual a ser asumida por todos los que intervienen en el acto educativo”<sup>15</sup>

El presentar ejemplos en los cuales se constata el juego doble y complementario de la presencia del discurso<sup>16</sup> castrense en el discurso pedagógico, y la presencia del discurso pedagógico en el discurso castrense, nos lleva a esbozar algunos argumentos. Indudablemente, no fue una sólida formación teórico-pedagógica lo que permitió a los militares el apropiarse del discurso personalizador en educación. Fue la letra brindada por los intelectuales aliados con el régimen, lo que permitió dicha utilización en sus propios discursos. La simbiótica cercanía (discursiva) confluye con la ideología reaccionaria de las entonces fuerzas armadas.

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

- la asunción conjunta de consignas ideológicas que los ligaban: 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. Programas plasmados a través de propuestas concretas del orden de lo discursivo curricular, de formación docente y de textos pedagógicos, especialmente los del área de *Formación Moral y Cívica*, según ya hemos analizado;<sup>17</sup>
- la inducción de una *prédica ideológica* que debía ayudar a orientar los pensamientos de la comunidad educativa en una única dirección posible, tanto como a dirigir las acciones de sus protagonistas.<sup>18</sup> Esta prédica ideológica, -como todo esfuerzo por convencer-<sup>19</sup> presuponía la existencia de un acuerdo sobre ciertas nociones y sobre ciertos principios: ya fuesen del orden de lo político, de lo moral y/o de lo ideológico.

Destaco las palabras patéticas<sup>20</sup> que se pronunciaron en el marco del juego mutuo de alianzas que solidificó los objetivos de la Dictadura. Estas palabras fueron pronunciadas en la coronación de un

discurso de clausura pronunciado por el Ministro de Educación, Juan Rafael Llerena Amadeo, en carácter de Presidente de la *VIII Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación*. Allí decía:

“... ni se dictó nuestra Constitución sino sobre sangre y dolor, ni se conquistó el desierto con los recursos sobrantes de las arcas nacionales... Tampoco vamos a reorganizar la Nación sino sobre la sangre, el dolor, la estrechez económica, la incompreensión del exterior...”<sup>21</sup>

## **El discurso autoritario en la enseñanza de la *Pedagogía***

Ahora, me pregunto ¿cómo se presenta este discurso autoritario en la enseñanza de la *Pedagogía* como disciplina académica?

Si bien nuestro campo de estudio se centra en la formulación del discurso autoritario en el campo de las ideas pedagógicas durante la última Dictadura, encontramos que este discurso de lenta gestación, va sentando algunos mojones centrales previos al régimen videlista.

Entre estos mojones, señalo en el marco de una institución de nivel superior dedicada a la formación de los docentes: los saberes y lineamientos pedagógicos que se dieron como relevantes en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario. En los inicios de los ´70, y concretamente durante el año académico 1972, Ricardo P. Bruera ocupaba el cargo de profesor de *Pedagogía* en esa institución. Bruera oficiará en distintas oportunidades como pedagogo de estado<sup>22</sup> de regímenes dictatoriales; y en esta oportunidad presenta un programa para *Pedagogía I (Fundamentos del Proceso Educativo)* en el que se explicitan contundentes componentes del discurso autoritario en la enseñanza-aprendizaje de la *Pedagogía*, que posteriormente pulirá con mayor precisión.

Para comenzar, presenta a manera de título de la Primera unidad del Programa: “La educación, como bien personal, se fundamenta en el hecho que el hombre es un ser perfectible.”<sup>23</sup> En virtud de ello, y exponiendo el tema central de esta unidad, se dirá que: “...se pretende determinar un carácter prioritario para la consideración de la educación como “desarrollo intencional de las potencias específicamente humanas”, según la definición de Víctor García Hoz.”<sup>24</sup> Para lograr estos objetivos, sería necesario efectivizar dos acciones: que los alumnos establecieran “una conceptualización ordenada en la que, conjuntamente con otras dimensiones propias del hecho educativo, valoricen con primacía jerárquica los principios filosóficos que fundamentan a la educación como perfeccionamiento integral de la persona humana.”<sup>25</sup>

Un elemento clave para comprender este discurso estará dado por la incorporación de los fundamentos doctrinarios que estructurará el campo pedagógico durante el posterior período militar.

La dogmática atenderá a la exposición de una doctrina (dogma). El doctrinarismo o conjunto sistemático de concepciones de orden teórico enseñadas como únicamente verdaderas y ciertas, consagradas a una doctrina determinada, y que debía “estructurar los esquemas de la *Pedagogía* dentro de un sistema que salvaguarden instrumentalmente los principios básicos de la teoría educativa y que

basamenten, en lo estructural, los ulteriores avances de los alumnos...”<sup>26</sup> según se establecía en la Unidad IV del Programa. Esta doctrina conlleva una interpretación categórica y no crítica de lo que se afirma; en nuestros regímenes autoritarios, ha designado-básicamente- las posiciones de una doctrina religiosa, fundadas en la verdad revelada y que por ello debían ser impuestas a los fieles (alumnos). O sea, que estaría más cercana a una teología (estudiosa de los dogmas) que a una pedagogía. Lo “doctrinal” en el terreno pedagógico ha sido leído en clave de creencias, de fe y en segundo plano ha apuntado a lo instruccional, no funcionando en forma disyuntiva, sino priorizando los componentes doctrinales.

Los contenidos básicos que se desarrollaban en la primera unidad del programa se centraban en:

1. Dimensión del hecho educativo,
  2. Estructura de la personalidad,
  3. Fenomenología de la educación como proceso de perfeccionamiento
  4. La esencia del hecho educativo,
  5. El problema de los fines de la educación.
  6. La educación como bien personal.<sup>27</sup>
- ¿Qué lecturas básicas se establecieron?

En primer término los primeros capítulos de García Hoz, *Principios de Pedagogía Sistemática* y también las *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Luego se sumarán Emile Planchard; Göttler, Josef; Ricardo Nassif; Francisco Larroyo con su *Ciencia de la Educación* y Ángel González Álvarez con *Filosofía de la Educación*, texto que como el mismo autor sostiene “es una metafísica de la educación.”<sup>28</sup>

### **Programas de Pedagogía (1976-1983)**

Se analizó un corpus constituido por la totalidad de los programas de *Pedagogía*, asignatura correspondiente al ciclo de Formación Docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario (1976-1983). Este ciclo habilitaba a los egresados de las distintas carreras a la docencia en el nivel medio y superior. En ese entonces, eran tres las asignaturas Pedagogía que se cursaban: *Pedagogía I, II y III*, siendo obligatorias para los alumnos de todos los Profesorados que se cursaban en la Facultad (Antropología, Filosofía, Letras, Historia, Artes, Música, Psicología).

No se hará un estudio particularizado de los programas,<sup>29</sup> sino que se señalé algunos denominadores que los describen. En la totalidad de los programas de *Pedagogía*<sup>30</sup> revisados, se desdibuja la Pedagogía como campo del saber, reemplazándose por una metafísica de la educación, una ontología pedagógica y una teleología de la educación. Los contenidos que se proponen, enfatizan los aspectos metafísicos, axiológicos y teleológicos. La secuencia de presentación de los contenidos responde a una lógica que comienza definiendo las categorías del orden de la “educabilidad” del educando; la “educatividad” del educador, la “vocación” y el “educador nato”.

Con relación a la definición misma de *Pedagogía*, se la presenta como “arte, ciencia y técnica y filosofía”, para luego señalar las relaciones de la Pedagogía con el resto de las ciencias.

Dos vertientes simultáneas operan en el discurso pedagógico de entonces: por un lado, la Pedagogía desde su áurea de “fundamento”, vinculada al plano trascendente de la educación; y, por otra parte, un énfasis en los aspectos instrumentales del saber pedagógico en términos de “*planeamiento y planificación*”. En este punto, la lógica tecnocrática se articulará con la lógica espiritualista<sup>31</sup>. En el programa de *Pedagogía II* (año 1977) se explicita el texto de Alfred Keller<sup>32</sup> enunciado como bibliografía obligatoria.

La bibliografía que se encuentra en los programas de *Pedagogía* (años 1976-1977) es coherente con los señalamientos efectuados líneas arriba, a lo que agregaríamos que ninguno de los autores supera su producción a las décadas del cuarenta y cincuenta. Entre ellos: Azevedo, Fernando, *Sociología de la educación*, 1942; John Dewey, *La ciencia de la educación*, 1948; Roger Cousinet, *¿Qué es la educación nueva?*; William Kilpatrick, *La función social, cultural y docente de la escuela*, 1946; Eduard Spranger, *Cultura y educación*, 1948; *El educador nato*; Jacques Maritain, *La educación en este momento crucial*; Juan Mantovani, *Educación y plenitud*, 1947; René Hubert, *Tratado de Pedagogía General*, 1952; Dante Morando, *Pedagogía*, 1953; Francisco Larroyo, *La ciencia de la educación*, 1948.

Durante los años 1979-1982, Bruera volverá a hacerse cargo de la cátedra de *Pedagogía I*, (Fundamentos), estructurando los constitutivos curriculares en: a) estructura de la disciplina (principios organizadores); b) conceptos y contenidos. En esta oportunidad no se escrutarán con detenimiento estos programas.

En un solo programa de *Pedagogía III* o *Metodología de la Enseñanza*, (años 1980 y 1981), se proponen actividades a partir del análisis y lectura obligatoria de los *Objetivos Generales del Nivel Medio* establecidos por el Consejo Federal de Educación (C.F.E) en setiembre de 1976,<sup>33</sup> de acuerdo a los lineamientos de política educativa del “Proceso de Reorganización Nacional”.

## Reflexiones finales

A modo de síntesis, retomo el interrogante inicial ¿cómo se construyó la pedagogía autoritaria procesista?

No con teóricos de la pedagogía sometidos a fuerza de bayoneta; sí con amigos de los dictadores; sí, con voluntades individuales que se sumaron a la causa autoritaria y genocida, a la recuperación de la argentinidad robada; sí, con intelectuales que dieron su letra y participaron del proyecto fundacional; sí, con aquellos que sostuvieron un régimen “de mandos” en todos los niveles del sistema educativo; sí, con quienes propiciaron la formación de “los cuadros de personal” que la “Nueva República” clamaba.



Pedagogos de la más nítida raigambre perennialista han servido de inspiración y de fuentes referenciales, para quienes han pretendido *imponer* un estilo pedagógico. Pero, no debemos confundirnos, estas fuentes inspirativas actuaron como catalizadores exógenos de un triste *proceso* interno, que contaba y aún cuenta con un repertorio no desdeñable de apoderados pedagógicos listos a diseminar las prédicas autoritarias que fueron generadas desde las usinas productoras de autoritarismo en el país.

¿Cómo se construye/consolida una pedagogía autoritaria en los '90s?

¿Qué reflexiones merecen documentos que se pronuncian sobre los “Fundamentos pedagógicos”<sup>34</sup> del diseño curricular, cuando se afirma:

“El fin de la educación es uno y universal pues su fundamento es la naturaleza humana, inmutable como cualquier esencia, no sujeta a cambios en su estructura específica...”<sup>35</sup>

“El fin de la educación es inmediatamente **personal**. No está subordinado a fines sociopolíticos y sólo se ordena mediante el progreso del cuerpo social en cuanto la persona tiene una dimensión social- como **propiedad** de su naturaleza-desde la cual brotan el fin y contenido de la educación social y cívico-política”<sup>36</sup> (Las negritas pertenecen a la autora)

Sobre la dimensión religiosa, inserta en los fundamentos pedagógicos, se enuncia:

“ ... Cabe a la escuela ante todo **reconocer** el derecho a la educación religiosa como parte esencial de una educación integral; reconocimiento que implica posibilidad real de recibir esa educación. El **respeto** por la **libertad** de conciencia implica que la escuela **ofrezca** la educación religiosa, dando libertad de opción a cada familia -en el caso de los niños pequeños- o a cada alumno teniendo en cuenta a la vez el componente religioso de la tradición cultural argentina, asumido por nuestra Constitución en su Preámbulo.

Esa misma libertad de conciencia incluye aún el laicismo como opción, pero lo excluye como imposición dogmática, que se da de hecho cuando la escuela no considera la dimensión religiosa.”<sup>37</sup> (Las negritas pertenecen a la autora)

Pregunto, el fin de la educación ¿es uno?, ¿es universal?, es ¿“el fin”? ¿Unicidad<sup>38</sup> punto de llegada- Unicidad punto de partida? El laicismo-imposición dogmática han oficiado de pares dicotómicos que una pedagogía no autoritaria debería priorizar en sus debates académicos y de los cuales no hemos de ocuparnos en este trabajo.

Recordemos, que en años posteriores a la Dictadura, y desde la Universidad Católica de la Plata (UCALP), dirigida por el rector Cayetano A. Licciardo, uno de los Ministros de Educación de la Dictadura; secundado por la decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Nancy di Piero de Warr, otrora decana interventora de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario durante el *Proceso*, se presenta un documento que concluye denostando los contenidos básicos propuestos con el consenso de la comunidad académica y se argumenta que: “El Estado no puede asumir estos CBC, ante el país y las familias que lo integran. Son respetables como ideología de la (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), pero es evidente que debería dedicarse a enseñarlos en sus claustros, y no a imponerlos a toda la educación nacional a través de una situación de circunstancial hegemonía administrativa.”<sup>39</sup>

En esta línea discursiva circulante en algunos ámbitos privados, pero no suficientemente develada y puesta a consideración de toda la comunidad, anidan elementos autocráticos que, si bien está convalidado por personajes autoritarios de participación activa en el régimen militar, hoy siguen disputando su cuota de poder en el ámbito educativo. “Concepción relativista de la educación”, “errores conceptuales”, “falencias”, son algunos de los apelativos con que se lee toda propuesta que no se enmarque en los límites impuestos por la dogmática. La circulación de estas informaciones queda restringida al ámbito de la esfera privada, a pesar de que el pronunciamiento afecta y corresponde a la esfera de la educación pública. El debate debería efectuarse en un ámbito público, y allí exponer estos argumentos que no se difunden abiertamente. Las estrategias de silenciamiento y ocultamiento de información son inherentes y han sido una constante en las prácticas autoritarias de todos los signos.

¿Hace falta evocar que en los espacios universitarios públicos post- Dictadura tienen abiertas sus puertas y las de sus respectivas bibliotecas (donde se pueden consultar libremente los programas de las distintas cátedras y todo el material bibliográfico que atesoran las universidades) sin ningún tipo de restricciones ni exclusiones?

Considero que no ha sido suficientemente profundizado el debate que involucre a todos los sectores educativos, que los haga reflexionar acerca de los contenidos finalmente aprobados, los mecanismos legitimadores de los mismos y el grado de responsabilidad de quienes los han aprobado y puesto en acción. Pregunto: ¿Se ha hecho “público” el *Informe sobre la actualización de los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica*, publicado por la Universidad Católica Argentina de La Plata, en febrero de 1996?

En este capítulo se ha pretendido avanzar en la delimitación del discurso autoritario en la pedagogía, comprender los mecanismos que lo entranan y rechazar firmemente la lógica del legado autoritario. Ya sea que éste se vista de formas abusivas de autoridad y omnipotencia, en la falta de participación, en la revitalización del disciplinamiento y control, en el desconocimiento de los “otros”, en las impugnaciones ideológicas o en la persistencia de distintas modalidades de silenciamiento.

Así como ha sido posible pensar en una Pedagogía “After Auschwitz” también es posible pensar en una “Pedagogía “post-Proceso”. Pero esto no significa ignorar, que en Argentina, los dispositivos autoritarios aún gozan de excelente salud. Seguramente, cabrá preguntarse de qué manera construir identidades históricas concretas lejos de aquel laureado y mítico *ser nacional*, alentado desde la educación patriótica procesista.

El acariciado y viejo sueño de querer restaurar el ideal del *trivium* y *cuadrivium* medieval en las aulas argentinas, la unicidad pedagógica; no sólo estuvo presente durante los años del *Proceso*. Suele presentarse “*aggiornado*” a los nuevos aires cercanos de principios de siglo XXI.

---

#### NOTAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> FOUCAULT, M., *Microfísica del poder*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1992, p. 84.

<sup>2</sup> Sobre el tema, puede verse, especialmente O'DONNELL, G., *Contrapunto. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, NASSIF, R., "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)", en NASSIF, R. et al., *El sistema educativo en América Latina*, Kapelusz-UNESCO, CEPAL, PNUD, 1984.

<sup>4</sup> El corpus con que se ha trabajado en este capítulo fundamentalmente se nutre de discursos registrados en *Boletines del CEndiE*, Ministerio de Cultura y Educación de Santa Fe (1976-1983) y en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1966-1970).

<sup>5</sup> Sobre el ser nacional en la historia de la educación argentina y las frecuentes tentativas de forzada uniformación cultural promovida desde los sujetos de la determinación curricular, puede verse ESCUDÉ, C. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Tesis, Buenos Aires, 1990. Hemos abordado la problemática del "ser nacional" en el discurso autoritario procesista en KAUFMANN, C.- DOVAL, D., *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en argentina (1976-1982)*, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997 y en el Cap. 6 de este libro.

<sup>6</sup> IRIBARNE, M. A., *El rescate de la república*, EMECÉ, Buenos Aires, 1978, p. 146. Texto que legitima y avanza en propuestas sobre el régimen dictatorial del 24 de marzo de 1976.

<sup>7</sup> "El maestro en la escuela actual", *Conferencia* del Subsecretario de Educación, profesor Benicio Carlos Villareal, el día de clausura del Seminario de la Escuela Normal del Aire, en *Revista de Educación*, Ministerio de la Provincia de Buenos Aires, N° 16, 1967, p. 21.

<sup>8</sup> ANEXO

Discurso del Prof. Benicio Villareal, Subsecretario de Educación.

**FUENTE:** *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, N° 15, Buenos Aires, 1967.

Cursos para Inspectores de Enseñanza (Conferencia)

Discurso del Prof. Benicio Villareal, Subsecretario de Educación.

**FUENTE:** *CendiE*, Ministerio de Cultura y Educación, Año VI, N° 58, 5 de Julio de 1976

Discurso al asumir funciones de Subsecretario de Educación

"...lo primero que importa es saber a dónde vamos. No podemos conducir nuestros educandos hacia objetivos más o menos inciertos", p. 21

"A la imagen puramente itinerante del hombre, oponemos la imagen de un hombre con clara conciencia de su origen y de su destino. A la imagen fracturada de Kierkegaard, el hombre restaurado, restituido", p. 21

"Profesamos una concepción del hombre, en el que la naturaleza y el espíritu vienen a constituir una indisoluble unidad entitativa: hombre que tiene una: una naturaleza abierta a infinitas posibilidades, precisamente en razón de su espiritualidad. Hombre sujeto al dolor y a la muerte. Pero también hombre que tiene el privilegio de remontarse hacia los límites de la divinidad", p. 22.

"Queremos volver a las fuentes prístinas de nuestra tradición y tener de una vez por todas el valor de echar por la borda ideologías importadas que han querido convertirse en tradición nacional", p. 22

"Puestos en marcha, lo primero que importa es saber hacia dónde vamos", p. 2

"A la imagen puramente itinerante del hombre, queremos oponer la imagen de un hombre con clara conciencia de su origen y de su destino. A la imagen del hombre fracturado, la del hombre redimido", p. 2.

"Profesamos una concepción del hombre, en el que la naturaleza y espíritu constituyen una indisoluble unidad entitativa; con una naturaleza abierta a infinitas posibilidades, precisamente en razón de su espiritualidad.; sujeto al dolor y a la muerte, pero que también tiene el privilegio de amar y remontarse hasta los confines de la divinidad", p. 2

"El impulso a la búsqueda de un pensamiento pedagógico de expresión nacional, profundo, dinámico y actualizado, será promovido por diversos medios", p.5.

<sup>9</sup> Con relación a la figura de colaborador considerada en la perspectiva histórico-política-social de la Argentina del *Proceso*, nos resultan altamente productivas las reflexiones sartreanas si bien pensadas en otro marco contextual, trabajadas por SARTRE, J. P., "¿Qué es un colaborador?", en *La república del silencio*, Losada, Buenos Aires, 1968 y de KAMINSKY, G., "De la conformidad y la obediencia: el colaborador", en *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1990.

<sup>10</sup> Sobre la conceptualización de militarización en el campo educativo, la he desarrollado en KAUFMANN, C., *De libertades arrebatadas. El discurso pedagógico en la Argentina del "Proceso"*, en *Propuesta Educativa* N° 16, FLACSO, Buenos Aires, 1997; KAUFMANN, C.-DOVAL, D., *Una pedagogía de la renuncia...* op. cit..

<sup>11</sup> Proyecto IPPEA "Implicancias del personalismo en el plano educativo argentino (1976-1982)". Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos 1993-1996. Informe Final, 1996.

<sup>12</sup> Remito al Cap. 8 de este libro.

- <sup>13</sup> KAUFMANN, C., *Un ejercicio de libertad. "la Vigil", Rosario, Argentina (1957-1976)*, presentado al *Taller Internacional: Educación Popular. Experiencias comparadas en América Latina*, Universidad de Matanzas, Cuba, 1997 (en prensa); KAUFMANN, C., *El destierro de los libros. Mecanismos inquisitoriales en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER durante el "Proceso"*, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Diciembre de 1997.
- <sup>14</sup> Discurso pronunciado por el gobernador de la provincia de Santa Fe, vicealmirante Jorge A. De Simoni, VIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General del C.F.E, 5 y 6 de Junio de 1979, Informe Final, CendiE, *Serie Legislación Educativa Argentina N° 19*, CendiE, p. 22.
- <sup>15</sup> Mensaje del Ministro de Educación y Cultura de la Provincia, capitán de navío Eduardo Carreras, en *Boletín de Educación y Cultura N° 1*, CendiE, Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, Marzo 1980, p. 10.
- <sup>16</sup> Tanto este discurso militar como el discurso pedagógico, se materializan en el campo discursivo de lo político habilitado por varios tipos de *entidades del imaginario político* (Verón, 1987), colectivos como: "los enemigos", "los subversivos", etc., que admiten una *lectura destructiva* definiendo la posición de los adversarios. Los componentes de los enunciados utilizados indistintamente en ambos discursos, y siguiendo nuevamente a Verón, fueron tanto el componente descriptivo como el didáctico, el programático y el interpelativo, no entendidos como elementos aislables ni aislados, sino permanentemente entretnejidos, p.19-20. Sobre el discurso pedagógico como un dispositivo de transmisión y de inserción puede verse BERSTEIN, B., *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona, 1990.
- <sup>17</sup> Ver capítulos 6 y 7 de este libro.
- <sup>18</sup> PERELMANN, CH., *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, Norma, Colombia, 1997.
- <sup>19</sup> PERELMAN, CH., *El razonamiento jurídico*, Cuaderno de Trabajo N° 5, Centro de Estudios de Filosofía del Derecho, Univ. de Zulia, Maracaibo, Venezuela, 1978.
- <sup>20</sup> Sobre la intensidad lingüística de la última dictadura y la utilización del lenguaje, puede verse de Marguerithe FEILOWITZ, "Códigos del terror. Argentina y los legados de la tortura, en SENKMANN, L-SZNAJDER, M. (comps.), *El legado del autoritarismo*, Grupo Editor Latinoamericano, Argentina, 1995.
- <sup>21</sup> *VIII Asamblea Ordinaria del CFE*, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Legislación Educativa Argentina, Santa Fe, 1979.
- <sup>22</sup> Puede verse NARODOWSKI, M., "Para volver al estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad", en *Propuesta Educativa N° 17*, FLACSO, Buenos Aires, 1997.
- <sup>23</sup> BRUERA, P. R., Programa de *Pedagogía I*, 1972, p. 2.
- <sup>24</sup> *Ibidem.*, p.2.
- <sup>25</sup> *Ibidem.*, p. 2.
- <sup>26</sup> *Ibidem.*, p. 4.
- <sup>27</sup> *Ibidem.*, p.2.
- <sup>28</sup> GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *Filosofía de la educación*, Troquel, Buenos Aires, julio de 1977, 4ta edición, p. 17
- <sup>29</sup> Las profesoras Ana Montero y Elisa Welti, Universidad Nacional de Rosario; están trabajando en la actualidad, en el análisis de dichos programas.
- <sup>30</sup> Programas de *Pedagogía I, II y III*, años 1976-1983, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Rosario.
- <sup>31</sup> Véase KAUFMANN, C.-DOVAL, D., *Una pedagogía de la renuncia ...op. cit*
- <sup>32</sup> Remito al cap. 4 de este libro.
- <sup>33</sup> *V Asamblea Ordinaria del C.F.E.*, San Miguel de Tucumán, 16 de Setiembre de 1976.
- <sup>34</sup> En el trabajo de VAZQUEZ, S. M., *Recursos para la formación y acción docente. Módulo temático. Bases para un diseño curricular*, Año 1, N° 2, CIAFIC Ediciones, Abril de 1995 se explicita que se sigue el planteo doctrinal del P.L.M.ETCHEVERRY BONÉO, entre cuyos numerosos escritos puede cfr. *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, 1948, pro-manuscrito. Así mismo nos abstenemos de efectuar comentarios sobre el *Marco Teórico* que fundamenta los elementos del diseño curricular. Sólo mencionamos que se cita como fuente de una axiología que debe explicitarse a ARCHIDEO, L., *La normatividad del valor en educación, fundamento y proyección* en las *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Filosofía de la Educación*, Paraná, 1978, pp. 153-168; que ya hemos analizado en profundidad en otros trabajos.
- <sup>35</sup> VAZQUEZ, S. M., *ibidem.*, p. 14.
- <sup>36</sup> *Ibidem.*, p. 14.
- <sup>37</sup> *Ibidem.*, pp. 17-18.
- <sup>38</sup> Acerca del ser propietario exclusivo de la unicidad, el reducir al Uno y sobre la unicidad absoluta, resultan iluminadoras las reflexiones de DERRIDA, J., *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*, Manantial, Buenos Aires, 1997.
- <sup>39</sup> Universidad Católica de La Plata, *Informe sobre contenidos básicos comunes de la educación argentina*, La Plata, Mayo de 1995, p. 86.

