



Revista de Pedagogía

*Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela*



Caracas, Enero-Marzo de 1997 - Vol XVIII - Nº 49



Revista de Pedagogía; Caracas, Enero-Marzo de 1997 – Vol. XVIII – N° 49

SUMARIO

Presentación 5

Artículos de Investigación

Creencias y actitudes hacia la escogencia de la carrera docente 11
TULIO RAMÍREZ, PEDRO R. RODRÍGUEZ Y LOURDES CAMARGO

Niveles de desempeño en lectura y activación de esquemas
durante los procesos de codificación y recuperación 29
ALICIA CARDOZO Y FREDDY ROJAS V.

La educación personalizada en la Argentina de las dictaduras
militares (1976-1983): hagamos memoria 49
CAROLINA GORFINKEL DE K., DELFINA DOVAL Y SILVINA FERNÁNDEZ

Foro Pedagógico

La Facultad de Ciencias: ¿responsable en la formación
de docentes para el área de ciencias? 71
JOSÉ LUIS MICHINEL Y GIOVANNA LOMBARDI

Documenta

Reseña de Libros 83

Publicaciones recibidas 85

Árbitros de la Revista de Pedagogía en el año 1996 86

Homenaje 87

OBJETIVOS

- 1 *Propiciar la difusión de estudios e investigaciones de la educación.*
- 2 *Estimular el estudio sistemático de problemas inherentes a la educación en sus diversas manifestaciones, niveles y modalidades desde perspectivas teóricas diferentes.*
- 3 *Contribuir al esclarecimiento de diversos aspectos relacionados con las políticas educativas nacionales e internacionales, en sus implicaciones teóricas y prácticas.*
- 4 *Ofrecer la posibilidad de confrontar puntos de vista distintos respecto a problemas de la Pedagogía.*

La *Revista de Pedagogía* es una publicación arbitrada según normas del CDCH de la UCV y del CONICIT e indizada internacionalmente en el IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) de la Universidad Autónoma de México y en REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) de Chile. En el plano nacional, sus artículos son analizados y reseñados en el Informador Universitario de la OPSU y en el Boletín Informativo de Investigaciones Educativas que publica el CERPE, entre otras instituciones especializadas en información educativa. De igual manera, la *Revista de Pedagogía* mantiene un sistema de canje con instituciones de once países y con veinte centros de información educativa de Venezuela, para un total de 100 instituciones.

Esta Revista se publica bajo los auspicios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), subvención N° 96001829



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTOR

Trino Alcides Díaz

VICERRECTOR ACADEMICO

Giuseppe Giannetto Pace

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Julio Corredor Ruiz

SECRETARIA

Ocarina Castillo D'Imperio

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION

DECANA

Josefina Bernal de Carrasquel

ESCUELA DE EDUCACION

DIRECTOR

Eleazar Narváez

COORDINADORA ACADEMICA

Rosa Amaro de Chacín

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Carmen Blanca de Guédez

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Tibisay Fernández

DIRECTOR DE LA REVISTA DE PEDAGOGIA

Carlos Eduardo Blanco

Centro
HEAR





Revista de Pedagogía

*Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela*

Depósito Legal pp. 76-1705.

ISSN Nº 0798-9792

Caracas, Enero-Marzo de 1997-Volumen XVIII Nº 49

Director

Carlos Eduardo Blanco

Consejo Editor

Angel Guillermo Alayón

Guillermo Luque

Mario Molins Pera

Yolanda Ramírez

Apoyo Técnico

Omaira Camargo

Teresa Gómez

Mariana Martínez Coronel (Portadas)

Canje

Centro de Documentación/Revista de Pedagogía.

Apartado Postal Nro. 47 561 Los Chaguaramos Caracas 1041-A.

Tel./Fax 605 2878

e. mail: cendoc@reacciun.ve

Dirección:

Escuela de Educación de la UCV. Edf. de Tránsito.

Planta Baja. Ciudad Universitaria. Los Chaguaramos.

Zona Postal Nº 1051.

Distribuye

Distribuidora Estudios. Esq. Luneta. Edif. Centro Valores Local 3 (Altigracia)

Tlfs. 562 5818-562 5103-562 6267 Fax: 561 8205

Apartado 2885-Caracas-Venezuela



Revista de Pedagogía; Caracas, Enero-Marzo de 1997 – Vol. XVIII – Nº 49

SUMARIO

Presentación 5

Artículos de Investigación

Creencias y actitudes hacia la escogencia de la carrera docente 11
TULIO RAMÍREZ, PEDRO R. RODRÍGUEZ Y LOURDES CAMARGO

Niveles de desempeño en lectura y activación de esquemas
durante los procesos de codificación y recuperación 29
ALICIA CARDOZO Y FREDDY ROJAS V.

La educación personalizada en la Argentina de las dictaduras
militares (1976-1983): hagamos memoria 49
CAROLINA GORFINKEL DE K., DELFINA DOVAL Y SILVINA FERNÁNDEZ

Foro Pedagógico

La Facultad de Ciencias: ¿responsable en la formación
de docentes para el área de ciencias? 71
JOSÉ LUIS MICHINEL Y GIOVANNA LOMBARDI

Documenta

Reseña de Libros 83

Publicaciones recibidas 85

Árbitros de la Revista de Pedagogía en el año 1996 86

Homenaje 87



WILSON, P. T. & ANDERSON, R. C., (1985). What They don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension. In J. Orsanu (Ed.) *Reading Comprehension: From research to practice*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

YARNOZ, M. C. & ROJAS V., F., (1992). El Conocimiento Previo en la Comprensión de Lectura. *Revista Argos*, 16, 37-77.

Revista de Pedagogía Vol. XVIII N° 49
Escuela de Educación UCV
Enero-Marzo 1997

**LA EDUCACION PERSONALIZADA EN LA
ARGENTINA DE LAS DICTADURAS MILITARES
(1976-1983):* HAGAMOS MEMORIA.****

**PERSONALIZED EDUCATION DURING
ARGENTINA'S DICTATORSHIPS BETWEEN
1976-1983: LET US REMEMBER.**

CAROLINA GORFINKEL DE KAUFFMAN,
DELFINA DOVAL Y SILVINA FERNÁNDEZ
*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina*

*Hundir al olvido las figuras de lo siniestro al tiempo que
recuperar la memoria de lo vivido y elaborarlo, son dos movimien-
tos que, aunque contradictorios, no dejan de ser complementarios.*
KAMINSKY, 1990

RESUMEN

Se presenta una mirada a los orígenes de la educación personalizada en España y luego se destacan articulaciones entre el personalismo cristiano y la educación personalizada en el contexto argentino. Finalmente, se incluyen reflexiones acerca de la pedagogía de los valores instaurada durante la militarización del sistema educativo en Argentina.

- * Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Caracas, Junio de 1996.
- ** «Proceso de Reorganización Nacional», fue la denominación autoadjudicada por los militares al proyecto político, económico y social de la dictadura militar argentina (1976-1983). «...un nombre que la gente redujo con exquisito sentido de la ironía al de «Proceso». Este nombre recordaba inevitablemente al mundo literario de Kafka, en el cual aun cuando las normas nunca son explícitas, todos sufren sus consecuencias». Balderston, D. en *«El significado latente en "Respiración Artificial" y en "El corazón de Junio" de Luis Guzmán»*, en *Ficción y Política en la Narrativa Argentina durante el Proceso Militar*, Editorial Alianza, Estudio, 1985, p. 109.



ABSTRACT

In this paper an overview of the origins of personalized education in Spain is presented and then the relationship between christian personalism and personalized education in the argentinian context is underscored. Finally, some reflections on the pedagogy of values institutionalized during the military dictatorships are included.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda algunas de las problemáticas que están siendo analizadas en un proyecto de investigación más amplio.¹ Resulta complejo asumir el desafío de reflexionar sobre nuestro pasado histórico reciente y su articulación en el campo educativo cuando aún hoy nos estremece el recordar y reconstruir nuestra historia cercana. Comenzaremos este artículo con una mirada sobre los orígenes de la educación personalizada en España, en tanto nos permitirá ubicar las raíces históricas del personalismo educativo que ancló en nuestras tierras. Luego destacaremos algunas articulaciones entre el personalismo cristiano, como filosofía de base, y la educación personalizada, como teoría educativa que se intentó hacer prevalecer durante el último gobierno dictatorial en Argentina. En relación al contexto argentino, acordamos con Tedesco cuando afirma: «...una de las carencias más significativas en la investigación educativa es la relativa a la evolución de las concepciones pedagógicas y los grupos que las conforman».² Dentro de estos grupos «...los representantes del personalismo argentino evolucionaron (y evolucionan) en la línea de ofrecer una nueva versión del pensamiento tecnocrático a través de la cual tienden a convertir la práctica pedagógica en una práctica asocial».³ Finalmente se incluyen informaciones y reflexiones sobre la *pedagogía de los valores* que se activó en pleno proceso de militarización del sistema educativo. Con este artículo pretendemos aportar elementos que contribuyan al desocultamiento y debate sobre aquellas teorías y propuestas pedagógicas del pasado educativo reciente, situado en el marco de otros procesos sociales (Puiggrós, 1990).

LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN ESPAÑA: UN SENDERO QUE LLEGA HASTA ARGENTINA

En 1939 concluye la Guerra Civil Española y se establece en el gobierno el General Franco. La represión que se desatará en los primeros tiempos de la dictadura dará por resultado la muerte de muchos españoles y el exilio de otros tantos, produciéndose así una importante «fuga de cerebros» del país. Paralelamente, el franquismo politiza la ciencia a través de dudosos concursos perfilán-

dose una política educativa destinada a desestructurar la educación anterior mediante un «ajuste ideológico», operado a través de una «purga de docentes» que serán reemplazados por otros que respaldarán la ideología nacional-católica:

[...]Una de las medidas más significativas en este sentido es el nuevo modelo escolar que se instaura por decreto. El ideario es el del nacional-catolicismo. Así se intentan apuntalar ciertos valores y conseguir el consenso...⁴

señala Domínguez Rodríguez. Desde sus comienzos el régimen apelará a la Iglesia Católica para que ésta se haga cargo de la educación, abriendo de esta manera una brecha entre los círculos escolares público y privado. En ese contexto, las escuelas públicas existentes eran escasas y superpobladas de alumnos. Comienzan a ganar espacio organizaciones no formales de fuerte contenido ideológico, como el Frente de Juventudes y la Sección Femenina.

La España franquista de este primer período, que se puede ubicar entre 1938 y 1953, estará marcada ideológicamente por un fuerte contenido patriótico-integrista donde el modelo será la España tradicional, colonialista, monárquica, autárquica y fuertemente xenófoba. Este perfil, sumado a la colaboración brindada por Hitler y Mussolini en la instalación del régimen franquista produjo consecuencias inmediatas: en la Conferencia de San Francisco de 1945 se le niega a España el acceso a la Organización de las Naciones Unidas. Pero lentamente la «Guerra Fría» fue abriéndole las puertas de la Organización de las Naciones Unidas. Franco consiguió apoyo internacional en 1953 con la firma de tres acuerdos con los Estados Unidos de Norteamérica: el Acuerdo para la Mutua Defensa, el Acuerdo para la Ayuda Económica y un Convenio Defensivo. A pesar de que las democracias europeas liberales se resistían a admitir a Franco en la OTAN, los Estados Unidos no soslayaban la importancia geopolítica de España; en el caso de producirse un avance ruso hacia occidente. Así, mientras ese país se apostaba militarmente en puntos claves de la geografía española, los capitales norteamericanos se hicieron sentir en la economía peninsular.

Será en el segundo período franquista cuando comienza a producirse el proceso de apertura de España al resto de las naciones. El Estado necesitaba asumir un nuevo rol frente a la incipiente industrialización, y era preciso contar con mano de obra calificada capaz de contribuir a dicho proceso. Es así como los centros educativos comenzaron a equiparse y actualizarse. De esta manera, manteniendo la ideología patriótico-militar de fondo, se incorporó la planificación tecnocrática a la educación. Los cambios económicos y políticos, expresa-

ban no sólo la reubicación internacional de España, sino también el ingreso paulatino de nuevos grupos sociales al gobierno. En 1957 una crisis en el seno del gabinete derivó en una reorganización del mismo. Los nuevos nombramientos señalaron el retroceso de la Falange y la irrupción oficial del Opus Dei en el gobierno franquista. Como asevera Ferrarotti (1990), el Opus Dei ha sido objeto de disputas y controversias ardientes, alabado o temido, ha sido denunciado por su espíritu integrista, por sus métodos sectarios y por el autoritarismo que practica internamente. Fundado en 1928 por el padre José María Escrivá de Balaguer y un grupo de católicos, quienes atravesaron la Guerra Civil junto al franquismo, consiguió ofrecer, al mismo tiempo, la imagen del grupo entregado a las prácticas cristiana y política. De esta forma, la Obra de Dios se movía en una diversidad de frentes que le permitían crear conexiones valiosas. Sus militantes pertenecían, en su mayor parte, a sectores universitarios. Lentamente, el Opus se instaló en distintos sectores estratégicos del Estado y la sociedad civil:

[...] Su primer objetivo es la inserción en el Consejo de Investigaciones Científicas, a través del cual establecen una política de vinculación con el exterior [...] Su segundo paso fue tomar cátedras universitarias claves, a partir de ahí incorporaron gente [...] después se incorporaron a la banca, a los medios de comunicación y a la industria...⁵

El Opus Dei, que desde lo económico impulsaba una política de apertura hacia el mercado europeo, desde el Ministerio de Educación guiaba la reforma educativa, como sostiene Domínguez Rodríguez. Junto a una nueva Ley General de Educación en 1970, signo del arribo del Opus Dei al Ministerio de Educación, las escuelas normales pasaron a la Universidad y, en las zonas rurales, se establecieron centros secundarios dependientes de los institutos de nivel medio de la capital.

Una de las notas características de cómo el Opus, desde el Ministerio de Educación, intentó imprimir un perfil específico a la capacitación profesional, fue la incorporación de la educación técnica de la juventud, formación que era necesaria para lograr una mayor competitividad en el mercado europeo. En efecto, ya en 1955 se había creado la primera Universidad Laboral en Gijón, zona minera tradicionalmente conflictiva para el régimen. Estas instituciones, que fueron creciendo en número considerablemente, se mantenían, en parte, con un porcentaje de las mensualidades de los trabajadores industriales y sólo ingresaban los hijos e hijas de aquéllos, pero en instituciones separadas. Fue allí, en las Universidades Laborales y en una institución privada, el Instituto Veritas de las Hermanas Teresianas para la educación de la mujer (Para la Institución Teresiana y la formación de la mujer, véase Moreno et al., 1986)

donde comenzó a ponerse en práctica una nueva teoría educativa. Esta teoría que venía ganando fuerza, con amplio apoyo, desde el Ministerio de Educación era la *educación personalizada*. El autor referencial de esta teoría, por su producción de influencia dentro del ámbito educativo, fue Víctor García Hoz, quien ya en 1942 publicaba su libro *Pedagogía de la lucha ascética*, donde profundizaba y ampliaba su tesis doctoral. Desde 1944 era docente de la Universidad de Madrid y Director del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. García Hoz también era miembro del Opus Dei.

Volviendo a la aplicación de esta teoría educativa en España, a posteriori de las «pruebas piloto» realizadas en las Universidades Laborales y en el Instituto Veritas, se intenta extender la aplicación de la personalización pedagógica a todo el sistema educativo. Quedaba claro que el aspecto racional, sistemático y moderno de la propuesta no ocultaba sus simpatías favorables al régimen franquista, ya que eran sus propios funcionarios los que intentaban imponerla dentro de su política educativa y de las reformas que impulsaban. Morgenstern agrega: «sus propuestas son lo que hoy la nueva derecha plantearía: una mezcla de tecnocracia (desarrollismo, recursos humanos, administración gerencial, etc.)». ⁶ Es decir, sus fuertes rasgos tecnocráticos, su personalismo axiológico y su firme cristianismo tradicional, quedaban evidenciados como sus atributos ideológicos más claros. Y, como tales, expresaban no sólo al Opus Dei como sector hegemónico dentro del campo educativo sino también sus fines reproductivistas en relación a lo social en general, y al régimen franquista en particular. Sin embargo, este intento de aplicación generalizada de la educación personalizada fracasará por la falta de recursos económicos, la disconformidad general existente en el país, y la asociación de esta pedagogía como pedagogía oficial del régimen franquista. En ese momento el descontento general se concretaba a través de huelgas, el surgimiento de las clandestinas Comisiones Obreras, el recrudecimiento de los ataques de la E.T.A., la fuerte emigración de los trabajadores hacia los países más industrializados de Europa, entre otras manifestaciones.

En España, a partir de 1970, será García Hoz, como su principal representante, quien promoverá el movimiento de educación personalizada (Fermoso Estébanez, 1990). Y en Argentina, la educación personalizada o pedagogía de la personalización, se introducirá como pedagogía oficial de la dictadura militar en el año 76.⁷ Comenzará a difundirse a través de distintos medios: conferencias, congresos, seminarios de formación, etc. Como principal referente de dicha tendencia, García Hoz visitará al país en reiteradas oportunidades, trans-

mitiendo sus pensamientos en ámbitos institucionales diversos: escuelas, universidades, grupos de formación. Su teoría pedagógica se instalará en los planes de formación docente, y también se aplicará en las escuelas primarias y secundarias, si bien con mayor énfasis en la enseñanza privada.

PERSONALISMOS Y EDUCACIÓN PERSONALIZADA

No difiere, para reconocer los denominadores comunes que caracterizan a los personalismos, el considerarlos como un movimiento, una filosofía particular o un proyecto de vida y síntesis. Sus puntos tensionantes, sus ejes estructurantes no pueden prescindir de dos determinaciones unívocas: el hombre considerado prioritariamente como persona portadora de un destino eterno y el concepto de trascendencia como meta final. Si bien el personalismo como corriente filosófica contemporánea actualiza y recoge toda una larga tradición filosófica que sostiene el valor de la persona frente al individuo, a la cosa, a lo impersonal:

Llamamos personalista a toda doctrina, a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo.⁸

Los temas, que como categorías siempre recurrentes, acompañan los planteos personalistas giran en derredor de los conceptos de: alegría, comunicabilidad, destino, dignidad, intimidad, moralidad, libertad, singularidad, vocación.

Ya en un plano eminentemente educativo, podemos decir que los personalismos se centran en torno a la persona. La educabilidad de la persona y su necesidad de *llegar a ser*, transformado en un deber ser que surge de la naturaleza siempre perfecta de la persona. La educabilidad de la persona supone necesariamente un *estado* de perfeccionamiento que habrá de lograrse gracias a un proceso de adecuada *nutrición*. Educabilidad, perfectibilidad, se corresponden con categorías afines a una educación personalizada: la formación y el trabajo personalizado (Le Gall, 1976; Faure, 1976), la orientación personalizada (García Hoz, 1977), la evaluación personalizada (Martínez Sánchez, 1980; García Hoz, 1979), los estilos personalizados (Ferrini, 1986), la pedagogía personalizada toda, va conformando una concepción monolítica que prioriza la trascendencia como valor inmanente al mismo proceso personalizante.

El *proceso de personalización* será aquel mediante el cual el hombre adquiere plena conciencia de su ser personal y se compromete en la tarea de su realización, señala Elvira Repetto, autora inscripta en el movimiento de educación personalizada. Arguye que es el personalismo la filosofía que sustenta e

incluye a dicho proceso, y que el mismo puede ser abordado siguiendo el pensamiento de conocidos filósofos como Mounier, entre otros:

si en definitiva se trata de que el hombre como persona ocupe el primer plano, hay que moverse en el ámbito del personalismo, por ser la corriente del pensamiento dominada por la exigente fidelidad a la idea del hombre como persona.⁹

García Hoz, y quienes lo secundan en sus desarrollos teóricos, se sienten en primera instancia contenidos en una tradición cristiana neoescolástica que recuperaría, especialmente, el pensamiento de Tomás de Aquino (y con ello su metafísica de la persona) como fuente de un personalismo original aplicado al campo educativo. Esta línea de pensamiento que actualmente se expresaría según Forment (1989) en muchas de las obras de la «Escuela Tomista de Barcelona», tendría como representantes a J. Bolfill, F. Canals, J. M. Alsina y E. Forment, entre otros.

Retomamos la línea personalista asumida por García Hoz, considerando que sus planteos serán adoptados y *aggiornados* en nuestro país. El mismo se adjudica el haber acuñado la expresión educación personalizada,¹⁰ señalando que si bien ésta se ha visto enriquecida por las investigaciones y reflexiones sobre la personalidad y la vida humana contemporáneas, sus fundamentos no deben buscarse sólo en una escuela filosófica determinada del siglo XX, ya que las ideas sobre la persona se han desarrollado durante todo el pensamiento occidental. Este autor considera que la educación personalizada representa la expresión comprensiva de la perfección educativa de la persona. Persona comprometida en la búsqueda de su vocación, de la superación de la realidad supraconsciente y supratemporal, a través de su capacidad de trascendencia y de libertad responsable, persona que se encuentra dándose e introduciéndose en los misterios del ser. La educación personalizada incluye así «...todas las manifestaciones de una educación orientada hacia la perfección específica de la persona humana». De esta manera educación personalizada y personalización educativa, están estrechamente vinculadas. Mientras la primera es el fin, resultado o producto, la segunda es el proceso, medio y actividad. Se transforma así, si consideramos el ámbito pedagógico, en el movimiento de personalización, como señalaba Mounier, que permite a la persona aprehenderse y conocerse como actividad vivida de autocreación, comunicación y adhesión. Los objetivos de este proceso de personalización educativa serán, entonces, que el hombre alcance su interioridad y que se encuentre con los otros, lo que exige a la persona todo un largo camino de «...renunciamiento, desposesión, espiritualización...».¹¹

Cada hombre es una realización imperfecta de la persona, más, precisamente por ese modo imperfecto, tiene en sí una tendencia inextinguible hacia su perfección personal. La vida en su aspecto educativo no es otra cosa que el camino hacia la perfección.¹²

Si bien García Hoz no se propuso explícitamente desarrollar un marco conceptual amplio en lo referente a una Filosofía educativa, coincidimos con Sacristán Gómez, quien no duda en adjudicar a García Hoz un enfoque metafísico que daría como resultante una Filosofía de la Educación transformada en Metafísica de la Educación:

Su temática se centra en indagar la estructura entitativa del ser educacional, o la estructura esencial de la educación; sus distintas etiologías, o la teleología ordenadora de todo el proceso... La Filosofía de la Educación concluye siendo considerada como un tratado especial de Metafísica, que tendría como principal misión el estudiar ontológicamente la realidad educativa.¹³

En el amplio abanico que integran las filosofías de la educación contemporáneas, Fullat posiciona la postura garciahoziana junto a las teorías pedagógicas esencialistas o a-históricas, enfatizando que hasta el vocabulario que el autor utiliza es de corte aristotélico-tomista.¹⁴ En la base metafísica-ontológica de esta Educación personalizada, se sintetizan las características supuestamente universales que, por la sola condición de ser personas, todos los individuos de todas las culturas y todos los tiempos *deben* tener. Esta imposibilidad de visualizar los cambios que el devenir históricossocial impone a los valores, coadyuva a reforzar los rasgos autoritarios, intolerantes y discriminatorios de esta teoría pedagógica.

ARGENTINA 1976-1982: «REFUNDACIÓN» DEL PAÍS Y MORALIZACIÓN DE LA SOCIEDAD ENFERMA

Comprender el proceso que nos convoca: *la educación personalizada en la Argentina del Proceso*, conlleva a situarlo en el marco de otros terrenos sociales con los que se articula y cuyas múltiples contradicciones lo sobredeterminan. Puiggrós (1990) señala que los procesos educativos se desarrollan en el marco de las luchas por la hegemonía y por lo tanto profundamente ligados a otros procesos sociales, —económicos, políticos, psicológicos, culturales—. Implica, también, entender que lo que ocurre en los procesos educativos no tiene la misma lógica que los otros procesos sociales, lo cual no significa que lo típico de los mismos «se quede fuera del proceso educativo, entran en una lógica específica.¹⁵ Nos abocaremos a develar esta lógica subyacente. Según Romero (1994) la conjunción del caos económico previo al golpe de

estado, la crisis de autoridad, la acción desarrollada por las organizaciones armadas guerrilleras, el terror sembrado por la organización paraestatal Triple A, crearon condiciones favorables para la aceptación de un golpe que prometía «restablecer el orden y asegurar el monopolio estatal de la fuerza».¹⁶ Los abusos que el estado autoritario desarrolló a través de su accionar terrorista contra la sociedad civil han sido desnudados a través de múltiples voces (Cavarozzi, 1992, Perelli, 1992) y cuidadosa y pacientemente debe tejerse la memoria colectiva para que éstos no sean olvidados.

El 24 de Marzo de 1976 un nuevo golpe militar quiebra el gobierno constitucional y se instala una dictadura militar en el poder como «una dictadura institucional, no personal, del conjunto de las fuerzas armadas».¹⁷ «Nuestro pueblo ha sufrido una nueva frustración. Frente a un tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y la anarquía...», anunciaba la proclama militar emitida por la Junta de Comandantes en Jefe, formada por el general Jorge R. Videla, el almirante Emilio Massera y el brigadier Orlando R. Agosti, el día que tomaron el poder.

El análisis de las motivaciones básicas que sustentaron el régimen militar de 1976 revela la persistencia de un objetivo fundamental: refundar la sociedad argentina, tanto en términos económico-sociales como políticos, consolidando un nuevo proyecto dominante. Para su consecución se implementaron iniciativas de distinto contenido que se fueron redefiniendo con el tiempo, en un contexto externo signado por una economía en profunda crisis en la cual predominaba la valorización financiera del capital y una situación interna donde el «proyecto desarrollista» había alcanzado, al parecer, sus máximas posibilidades de expansión.¹⁸

Esta refundación del país, en lo económico-social necesitó de una fuerte crisis que destruyera las bases del modelo anterior en todos sus aspectos, ya que el nuevo modelo implicaba la marginación de grandes sectores de la población, la redefinición de otros (por ejemplo, la clase media y aquellos vinculados al estado benefactor) y la consolidación hegemónica de los restantes, a través de un proceso de fuerte concentración y acumulación de capitales paralela a la desmovilización de los sectores sociales desplazados.

El binomio militares/élite tecnocrática tenía -a pesar de diferencias y aun de conflictos internos- un proyecto claro ante el caos económico y la amenaza popular: la reestructuración de la economía para lograr que el mercado destruyera las antiguas identidades políticas o corporativas, arguyendo la necesidad de recrear las bases de una nueva libertad individual de acuerdo a los cánones del neoconservadurismo.¹⁹

Pero no sólo la sociedad debía ser «reorganizada», «refundada». La escuela, la universidad, debían someterse a una efectiva reeducación. En todas las esferas

el régimen se presenta como un régimen correctivo y reorientador (Chonchol, 1985).

Los militares y un sector considerable de la sociedad civil *diagnosticaron* que la sociedad argentina estaba enferma (Delich, 1986). Coincidiendo con el planteo efectuado por Kaminsky (1990), sostenemos que el autoritarismo en Argentina no sólo ha descendido del Estado como factor exógeno de 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 4) reproducción o diseminación del autoritarismo en instituciones y en la vida cotidiana.²⁰

El discurso oficial tuvo como eje de análisis una metáfora: la de la sociedad enferma. Y este discurso sirvió de elemento cohesionante al interior de las fuerzas armadas y en amplios sectores de la sociedad civil.

Los síntomas eran tan explícitos que ellos mismos se convertían en significado. La inflación, la violencia de los aparatos clandestinos, las pugnas sociales aparentemente inconciliables: un desorden social tanto más exacerbado cuanto mayor apego al orden tiene el observador. Caos para unos, desorden ruidoso para otros, el nuevo régimen prefirió describirlo como enfermedad de la sociedad, como expresión de males antiguos y profundos, perdurables, que requerían cambios drásticos allí mismo donde los males tenían origen.²¹

De esta forma la metáfora de la sociedad enferma permite intuir y prever la acción que se llevaría a cabo para «curar» y reordenar la sociedad.

Bajo el pretexto de combatir la «subversión apátrida», los militares autoproclamados portadores de los intereses de los habitantes y de la Patria, acallaron toda voz de disenso, de crítica, clausurándose cualquier protesta social. En el excelente análisis del discurso autoritario que efectúan Sigal y Santi (1985), señalan que:

Los militares en la medida en que pretenden encarnar la voluntad de la Nación y los valores de la Patria, pueden afirmar que se encuentran por encima de los conflictos que desgarran la sociedad. Viniendo de la Patria, ellos pueden —y deben— intervenir en la sociedad, doble operación que consiste en separar la Patria y la Sociedad para establecer luego la relación entre ellas [...] dicha separación sólo puede incidir en un sentido ya que los valores patrióticos son inmutables, que la sociedad es la que se alejó de ellos. La tarea de transformar la sociedad para que corresponda a lo que la Patria requiere está en manos de los militares.²²

La sociedad civil se desmovilizó, se congeló, se volvió sobre sí, sobre su propia privacidad. Y paralelamente fue militarizándose. Era necesario asegurar el orden, reeducar a la sociedad, disciplinar todos los ámbitos: el político, el

educativo, el sindical. Había un pasado fundacional que debía ser restaurado porque en él se forjaron los valores cuya vigencia quedaba fuera de todo cuestionamiento. Valores que fueron explicitados entre los objetivos que los militares golpistas se propusieron:

La Junta Militar fija como objetivos básicos del Proceso de Reorganización Nacional en desarrollo, los que se enuncian a continuación:

[...]

2.2. Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.

[...]

2.8. Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino [...].²³

De esta forma el sistema educativo era colocado como lugar clave para facilitar la vigencia de los valores perennes de una sociedad occidental y cristiana. La «escuela», la «universidad», pertenecían también, al ámbito de las «sagradas instituciones de la Patria», y desde ellas había mucho por hacer.

Durante el año 1977 fue de difusión obligatoria entre los docentes el folleto «Conozcamos a nuestro enemigo», que aseveraba:

[...] Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión demostrando a los estudiantes las falsedades de las doctrinas y concepciones que durante tantos años les fueron inculcando en mayor o menor grado. En esta alternativa la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia no reconoce tregua ni final.²⁴

Folleto que manifestaba en forma inequívoca la vigilancia y limpieza ideológica de la cual era y sería objeto el sistema educativo. Se debía diseñar e implementar una teoría que profundizara en la pedagogía de los valores.

PROFUNDIZAR EN LA PEDAGOGÍA DE LOS VALORES

En el contexto de esta dictadura militar, la militarización de la educación²⁵ no admitió fronteras ni niveles:

[...] las escuelas secundarias se militarizaron a través de rígidas normas de disciplinamiento y de la prohibición de funcionamiento de todo tipo de organizaciones estudiantiles.²⁶

[...] 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.²⁷

Por primera vez en tres siglos la Universidad de Córdoba tiene por rector a un oscuro oficial aeronáutico, gesto inútil para poner en la calle tres docenas de profesores de izquierda, pero necesario para marcar con un signo inequívoco que todo había cambiado, que la represión alcanzaba a la palabra misma.²⁸

Uno de los objetivos básicos del régimen dictatorial fue la conformación de un sistema educativo que recuperara y consolidara los valores esenciales del ser argentino definidos ahistóricamente. La restitución de esos valores enfatizaría el sentido de moralidad, religiosidad y tradicionalismo conservador en el que se apoyaba el régimen. Es en este contexto, en el que la educación, el sistema educativo todo, debía convertirse en un medio privilegiado para la difusión de aquellos valores considerados prioritarios. Los medios de comunicación también funcionarían de canal idóneo en la transmisión de dichos valores. No resulta casual que el primer Ministro de Educación de la Nación de la dictadura militar, Ricardo Pedro Bruera (1976-1977), al iniciarse el ciclo lectivo 1977, expresara:

[...] Queremos desarrollar en las escuelas una pedagogía de los valores, que no significa otra cosa que recuperar para nuestra tarea el sentido formativo. Cooperar en el desarrollo de los alumnos, ayudarlos a descubrir los valores propios de nuestra comunidad nacional. [...] He aquí, pues, nuestro tema central para 1977, que supera todas las disquisiciones técnicas y los problemas curriculares: formar la sensibilidad para que nuestros alumnos perciban el problema moral. Llevarlos permanentemente — más allá de los límites de cualquier asignatura — al desarrollo de la reflexión moral...²⁹

Esta pedagogía de los valores encontraba argumentos contundentes en la educación personalizada garciahoziana: discurso moralista y ascético, espiritualista y cristiano, hallaba en esta propuesta un terreno fértil para expandirse. Junto a la vigilancia, al control, a la censura, a las persecuciones, debía operar una teoría pedagógica, que fuera suficientemente conservadora para generar, desde el ámbito de la formación docente, maestros compenetrados con esta tarea de devolver a la escuela los valores *de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino*. La educación personalizada sería la teoría pedagógica elegida para llevar adelante el plan político-educativo de la dictadura. Esta teoría pedagógica, intersección de ideologías pedagógicas tradicionalistas y reformistas-modernizantes ofrecía los elementos necesarios para la neutralización de los movimientos de transformación que pudieran surgir en las instituciones educativas. Invocando las trascendencias, la formación integral, moral y religiosa de la persona, pretendía «adormecer» y negar los procesos de transformación social, propiciando el asumir naturalmente la visión de consenso que ha imperado históricamente en nuestras escuelas. De esta manera se

ignoraban u ocultaban las relaciones de poder, así como también los conflictos dentro y fuera del ámbito escolar.

«La educación» aparecía cargada de una neutralidad social, no así de una neutralidad religiosa. Se producía una disrupción entre los aprendizajes y el contexto institucional y social, es decir, una acción pedagógica en franca contradicción con las prácticas cotidianas:

Puede señalarse el ejemplo de la incongruencia entre el discurso educativo que promueve la participación, la creatividad, etc., enmarcado en la filosofía personalista divulgada en estos años, con las prácticas autoritarias, represoras y de censura generalizada tanto dentro como fuera del sistema educativo.³⁰

Mientras la personalización educativa *teorizaba* sobre los ideales de una educación basada en el respeto a la singularidad, la creatividad, la libertad, la dignidad de la persona, etc., las prácticas pedagógicas se caracterizaban por el control de los contenidos, el no reconocimiento de la diversidad sociocultural y la valorización exclusiva de una interpretación religiosa del ser humano. Marginando la pluralidad ideológica se garantizaban los propósitos del Proceso y proponiendo estrategias pedagógicas uniformes se desconocía la heterogeneidad individual y sociocultural.

Tras esta propuesta homogeneizadora, se remitía a una sociedad coherente, sin conflictos ni tensiones. Se ocultaban de esta manera las desigualdades sociales y las múltiples dificultades de las prácticas pedagógicas, ante la necesidad de producir un tipo de persona y sociedad fortalecidas en su capacidad de renuncia y silenciada en sus conflictos sociales. Derivada de esta perspectiva social, y analizando la educación fuera de todo contexto y proceso social específico, «la educación» proponía una práctica pedagógica disociada de las restantes prácticas sociales.

Desde lo pedagógico, esta vertiente de la educación personalizada presentaba con un matiz *modernista* aspectos tales como consideración del alumno con un ser activo, autónomo; del docente como facilitador; la no-directividad (entendida en un sentido limitativo); la elección personal de las actividades escolares por parte de los alumnos que aparecían como elementos posibilitadores de prácticas «innovadoras» viabilizadoras de la modernización educativa. El universo de la personalización educativa clausuraba definitivamente su discurso monolítico cuando ofrecía a los docentes una propuesta metodológica e instrumentación pedagógica que, en realidad, facilitaba el control de los procesos que tenían lugar en el aula, que disociaba fines de objetivos y medios educativos, que negaba el papel político de los procesos educativos, que separaba el ámbito

de la teoría y de la práctica, que escindía a nivel curricular el lugar de los que pensaban y de los que sabían hacer, que mantenía las enunciaciones en el terreno del deber ser. Deber ser que surgía del fin último que tal teoría proponía la formación espiritual de las personas.

Desde otra óptica, Braslavsky (1985) hace hincapié en el uso de un discurso espiritualista cristiano, presente en la trama educativa del período 1976-1982. Resulta evidente la fusión entre el discurso educativo autoritario y el discurso espiritualista cristiano del período que analizamos: son múltiples los puntos de contacto entre ambos en lo referido a la negación de la educación para la práctica histórica y real y en la imposición de valores morales-religiosos privativos de un credo hegemónico. Tras un discurso que promovía la trascendencia como fin primordial de la educación, se ocultaban los elementos oscurantistas que con tanta fuerza florecieron en nuestra pedagogía. El discurso autoritario generado por la dictadura, que fue transhistórico y transubjetivo, según señala Beatriz Sarlo, encontró su convergencia en el discurso personalista desarrollado por los «cultores» de una pedagogía valórica.

Esta pedagogía de los valores intentó plasmarse a través de la combinación de distintas instancias y mecanismos de formación. Uno de ellos, como ya lo dijéramos anteriormente, fueron los cursos de postgrado que se gestaban en universidades y/o en institutos de investigación vinculados estrechamente con el gobierno. Tal es el caso de la Comisión Asesora en Ciencias de la Educación (COASCE) creada en 1978 y dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En 1979 invita a García Hoz para dictar cursos de postgrado en las universidades argentinas de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Mendoza, San Luis y Tucumán. Desde la esfera oficial se argumentaba acerca de la necesidad de intervenir en la formación de los especialistas en Ciencias de la Educación, que hasta ese momento carecían de una formación adecuada. El entonces Secretario de Ciencias y Tecnología e Interventor en el CONICET, Fermín García Marcos, expresaba:

Habida cuenta de las dificultades por las que pasaron las Facultades de Ciencias de la Educación en el pasado inmediato y de las limitaciones consecuentes en los niveles globales de formación alcanzados por los egresados, se estimó la necesidad de un reciclaje de graduados para ampliar la masa crítica de los futuros investigadores.³¹

Este reciclaje de graduados enmascaraba el objetivo velado de reconvertir ideológicamente a muchos docentes. Los egresados universitarios participantes de estas experiencias de reciclaje debían no sólo volver a sus respectivas universidades para «volcar los conocimientos adquiridos» sino además oficiar

de efectos multiplicadores de los mismos. Dada la índole del presente trabajo no ahondamos en la problemática del reciclaje, que si bien fue profundizada en el período dictatorial, vuelve a ser tema de debate y controversias en el ámbito educativo de la Argentina actual.

Posteriormente, en 1981, la otrora COASCE pasó a denominarse Comisión Asesora de Supervisión y Evaluación Científica de Centros e Institutos de Educación (CASEC-Educación), y al igual que la otra Comisión fue presidida por Ricardo P. Bruera. Esta Comisión organizó un programa nacional creando un sistema de institutos, centros y grupos de trabajo que actuaban coordinadamente en todo el país. La promoción de estos grupos en una docena de universidades nacionales y la creación de cursos de postgrado en las Universidades de Rosario y San Luis fueron iniciativas tendentes a lograr una formación homogénea y enmarcada en los cánones de la pedagogía de cuño personalista. Dieciséis becarios se dedicaron a la especialización en currículum en Rosario, mientras que catorce estudiaron temas de organización y administración educacional en San Luis, desde el 1ro. de Junio de 1980. Los becarios provenían de las universidades del Centro de la provincia de Buenos Aires (Tandil), Buenos Aires, La Pampa, La Plata, Mar del Plata, Nordeste, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y San Luis.³²

Dulú (1995) hace referencia al funcionamiento de «grupos de interés académico» que se constituyeron durante la dictadura militar. Como ejemplo, en setiembre de 1979 estuvo en el país por cuarta vez Giovanni Gozzer (Diario La Nación, 15/09/79) quien mantuvo varios encuentros patrocinados por la Comisión asesora de Ciencias de la Educación del CONICET. El visitante italiano participó en cinco mesas redondas y dio dos conferencias en la ciudad de Buenos Aires así como también un seminario de dos días de sesiones continuadas y una conferencia en la ciudad de Rosario. Bruera, por entonces director del Instituto Rosario de Investigaciones en Educación (IRICE), dependiente del CONICET, e integrante de la Comisión Asesora de Ciencias de la Educación decía:

[...] deseamos expandir —todavía en círculos estrictamente directivos de la enseñanza y de las Ciencias de la Educación del país— la experiencia que entonces, por el tipo de organización, vivimos sólo unos pocos.³³

Esta formación para *unos pocos* significaba la garantía de una formación centrada en lo teórico-doctrinal, cuyos puntos de partida se asentaban en fundamentos filosóficos de corte personalista cristiano y, en un sentido pedagógico,

se propiciaba un aprendizaje escolástico que produciría efectos significativos en el desarrollo integral de la «persona».

Para finalizar, esta pedagogía de los valores, retoño de la educación personalizada, que da sus primeros pasos en los años duros de la dictadura militar, y a la que desde el poder, se aspiraba a profundizar y desarrollar, nos ofrece múltiples perspectivas de análisis. Hemos intentado enfatizar su sentido profundamente conservador y reaccionario, sentido imprescindible cuando lo buscado era reponer el orden y luchar contra la «agresión marxista» (Bruera, 1980) en las instituciones educativas. Dada la índole del presente trabajo, pretendimos resaltar algunas de las características que signaron a la misma: aspectos básicos de la *personalización* educativa ya aludida, existencia objetiva de los valores permanentes del humanismo cristiano en educación, referencia constante al orden moral, disciplinamiento, «restauración» de la escuela que presentaban como prácticamente aniquilada en los años previos al Proceso y una acción didáctica dirigida a la inculcación y asimilación de valores. Si bien esta pedagogía valórica no logró plasmarse conclusivamente en sus formulaciones teóricas, la intencionalidad expresa de la misma dinamizó los sueños ministeriales en tiempos de la dictadura.

NOTAS

- 1 Proyecto de Investigación: *Implicancias del Personalismo en el Plano Educativo. Argentina 1976-1982*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Proyecto que comenzó en 1994 bajo la dirección de la Lic. Carolina Kaufmann. Becarias de investigación: Delfina Doval y Silvina Fernández.
- 2 Tedesco, J. C. et al. *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. GEL-FLACSO. Buenos Aires, Argentina, 1985, p. 28.
- 3 *Ibidem*, p. 30.
- 4 Domínguez Rodríguez, E., Desgrabación del curso dictado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, 22 al 26 de mayo de 1995, p. 1.
- 5 Morgenstern, S., «*Formación Docente durante la Transición Democrática en España*». En Ducoing Watty, P. y Rodríguez, A. (comp.) *Formación de Profesionales en Educación*. Edit. UNAM-UNESCO, ANUIES, México, 1980, p. 369.
- 6 Morgenstern, S. *Ibidem*, p. 360.
- 7 Barco, S., «Las Orientaciones Pedagógicas de la Ley 24.195», en *Revista Serie Movimiento Pedagógico* Nro. 2, Noviembre de 1993, Escuela de Capacitación Pedagógica y Sindical «Marina Vilte», Argentina.
- 8 Mounier, E., *Manifiesto al Servicio del Personalismo*, Editorial Taurus, Madrid, España, 4ta. edición, 1976, p. 9.

- 9 Repetto, E., *La personalización en la relación orientadora*, Editorial Miñón, España, 1977.
- 10 «Por lo que a mí me alcanza, la expresión educación personalizada se acuñó en los años sesenta, claro está que no por generación espontánea. Si se me permite la evocación de algunos recuerdos personales, diré que, madurando la idea de tomar a la persona humana, como punto de referencia nuclear de la educación, dicté un curso de conferencias, durante el año académico 1965-1966, en la Universidad de Madrid, cuya síntesis se publicó con el título de Educación Personalizada. A fin de evitar que tal concepto se interpretara como un método de enseñanza sin más, el folleto lleva como subtítulo «La educación al servicio de la libertad». García Hoz, V. *Tratado de Educación Personalizada*, t.1: Introducción General a la Pedagogía de la persona, Editorial Rialp, España, 1993, pp. 20 y 21.
- 11 Mounier, E., op. cit. p. 67.
- 12 García Hoz, V., Op. cit. T. Y, p.218.
- 13 Sacristán Gómez, D., «La Filosofía de la Educación en España», en Bárcena Orbe et al. *La Filosofía de la Educación en Europa*, Editorial Dykinson, Madrid, España, 1992, p. 89.
- 14 Fullat, O., *Filosofía de la Educación*, Editorial CEAC, Barcelona, España, 1983, 3ra. Edición, p. 258.
- 15 Puiggrós, A., *Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana*, Editorial Galerna, Buenos Aires, Argentina, 1986, p. 30.
- 16 Romero, L. A., *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*, FCE, Buenos Aires, Argentina, 1994, p. 283.
- 17 Quiroga, H., *El Tiempo del «Proceso». Conflictos y Coincidencias entre Políticos y Militares 1976-1983*, Editorial Ross, Rosario, Argentina, 1994, p. 26.
- 18 Aspiazú, D. et al. *El Nuevo Poder Económico en Argentina*, FCE, Buenos Aires, 1989, p. 185.
- 19 Sigal, S., Santi, I., «El Discurso en el Régimen Autoritario. Un Estudio Comparativo», en Cheresky, I. y Chonchol, J., (comp.) *Crisis y Transformación de los Regímenes Autoritarios*. Editorial EUDEBA, Buenos Aires, Argentina, 1985, p. 145.
- 20 Kaminsky, G., «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, Argentina, 1990, p. 39.
- 21 Delich, F., *Metáforas de la Sociedad Argentina*, Editorial Sudamericana, Argentina, 1986, p. 29.
- 22 Sigal, S. y Santi, I., Op. cit., p. 43.
- 23 Acta Propósitos y Objetivos Básicos del Proceso de Reorganización Nacional, 24 de Marzo de 1976, en Troncoso, O. *El Proceso de Reorganización Nacional/1*. CEAL, Argentina, 1984, pp. 110-111.
- 24 Folleto, Ministerio de Educación de la Nación, en Avellaneda, A., *Censura, Autoritarismo y Cultura: Argentina 1960-1983/2*, CEAL, Argentina, 1986, pp. 167-168.
- 25 Entendemos por *militarización del sistema educativo* al proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa argentina a partir de la interrupción constitucional de 1976 hasta 1983. Este proceso endógeno al sistema educativo en su conjunto se vertebó a partir de 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. La metáfora de las defensas bajas se la toma en el sentido asignado por Kaminsky (1990).
- 26 Cheresky, I., Chonchol, J., (Comps.) *Crisis y Transformación de los Regímenes Autoritarios*. Editorial EUDEBA, Buenos Aires, Argentina, 1985, p. 100.
- 27 *Ibidem*., p. 100.

- 28 Delich, F., op. cit. p. 33.
- 29 Discurso pronunciado por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, profesor Ricardo Pedro Bruera, al inaugurar el ciclo lectivo 1977, Marzo 1977, en Avellaneda, A., op. cit., p. 147.
- 30 Tedesco, J. C., «Elementos para una Sociología del Currículum Escolar en Argentina», en Tedesco, J. C. et al. *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*, FLACSO-GEL, Buenos Aires, Argentina, p. 26.
- 31 Revista *Quid*, N° 2, Marzo 1982, p. 109.
- 32 *Ibíd.*
- 33 Bruera, R. P., *Coloquios con Gozzer*, Comisión Asesora de Ciencias de la Educación. CONICET-UNR, Rosario.

REFERENCIAS

- BRASLAVSKY, C., *La Situación Educativa Heredada en 1983. Apuntes para su Diagnóstico*, IRICE, Rosario, Argentina, 1985.
- CAVAROZZI, M., *Autoritarismo y Democracia (1955-1983)*, CEAL, Buenos Aires, Argentina, 1992.
- CHONCHOL, J. (Comp.) *Crisis y Transformación de los Regímenes Autoritarios*. EUDEBA. Buenos Aires, 1985.
- DULÚC, S. et al, «El Currículum en el Siglo XXI. Enfoque Panorámico en Relación al Problema de la Universidad Argentina». en *Panorama del Currículum Universitario 1970-1990, México y Argentina*. CESU-UNAM, México, 1995.
- FAURE, P., «La Enseñanza Personalizada. Orígenes y Evolución», en *Revista de Educación*, Madrid, España, Nro. 247, 1976, pp. 5-10.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P., «Espiritualismo y perennialismo españoles», en *Teoría de la Educación*, Editorial Trillas, México 1990.
- FERRAROTTI, F., *La Historia y lo Cotidiano*, Centro Editor de América Latina, Argentina, 1990.
- FERRINI, R., *Hacia una Educación Personalizada*, Editores Mejicanos Unidos, México, 1986.
- FORMENT, E., «El Ser Personal, Fundamento de la Educación», en G. Hoz, V: *El Concepto de Persona*, Rialp, Madrid, España, 1989.

- GARCÍA HOZ, Víctor, *Educación Personalizada*, Editorial Miñón, España, 3ra. reimpresión, 1977.
- GARCÍA HOZ, Víctor, *El Proyecto Educativo*, Editorial Docencia, Buenos Aires, Argentina, 1979.
- LE GALL, M., «¿Por qué y cómo una Pedagogía Personalizada?», en *Revista de Educación*, Madrid, España, Nro. 247, 1976, pp. 11-20.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., *Evaluación de Centros Docentes. Objetivos Educativos*, Editorial Docencia, Buenos Aires, Argentina, 1980.
- MORENO, J. C. et al, *Historia de la Educación*, Editorial Paraninfo, Madrid, España, 1986.
- PERELLI, C., «Settling Accounts with Blood Memory: The Case of Argentina», en *Social Research*, Vol. 59, N° 2, New York, USA, pp. 415-451, 1992.
- PLÁ, A., *La Década Trágica. Ocho Ensayos sobre la Crisis Argentina 1973-1983*, Editorial Tierra del Fuego, Buenos Aires, Argentina, 1984.
- PUIGGRÓS, A., *Imaginación y Crisis en la Pedagogía Latinoamericana*, Alianza Editorial Mejicana, México, 1990.
- ROMERO, L. A., *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. PCE. Buenos Aires, Argentina, 1994.
- SIGAL, S. y SANTI, I., «El Discurso en el Régimen Autoritario: Un Estudio Comparativo». En CHERESKY, I., y CHONCHOL, J. (Comp.) *Crisis y Transformación de los Regímenes Autoritarios*. EUDEBA. Buenos Aires, 1985.