

Nº16
año IX, 1998

ISSN 0327-5566

Ciencia, Docencia y Tecnología



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Sumario

Ciencias Sociales

- Sociología
- Salud
- Educación
- Comunicación
- Metodología

Ciencias Exactas y Naturales

- Agricultura



Ilustración de tapa:
Sobre un detalle de fotografía
Affiche de film
Walker Evans, 1930.



Nº16 año IX, 1998

ISSN 0327-5566

Ciencia, Docencia y Tecnología



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Ciencia, Docencia y Tecnología

Nº 16, año IX, junio de 1998

Directores

Secretaría Académica,
Prof. María A. G. F. de Marcó

Secretario de Investigaciones Científicas,
Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos,
Lic. Rubén H. G. Edsberg

Asistente de Dirección

Prof. Silvia M. Storani

Diseño, Composición y Diagramación

Guillermo Mondejar

Impresión de tapas

Imprenta Macagno

Impresión de interior y armado

Imprenta de la UNER

Domicilio

Rectorado de la UNER
Eva Perón 24, (3260) Concepción del Uruguay,
Entre Ríos, Argentina.
Tels.: 0442 - 22108 / 27654 / 27631
Tel/Fax: 0442 - 25573

Suscripciones y Canje

Casa de la UNER
25 de Mayo 64, (3100) Paraná, Entre Ríos.
Tel.: 043 - 225507. Fax: 043 - 226308

I.S.S.N.: 0327-5566

Registro de la Propiedad Intelectual: Nº 881971
Los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresan necesariamente la opinión de la Dirección de la Revista.
Los artículos pueden reproducirse total o parcialmente con fines educativos, no comerciales, siempre que se haga la cita de la fuente y se envíen a **Ciencia, Docencia y Tecnología** tres ejemplares de la revista o periódico que haga la publicación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

RECTOR
CR. CESAR GOTTFRIED

Vicerrector
Lic. Susana Novello de Mettler

Secretario General
Cr. Eduardo R. Bértoli

Secretaría Académica
Prof. María A. G. F. de Marcó

Secretario de Bienestar Estudiantil (a/c)
Ing. Gustavo Menéndez

Secretario Económico Financiero
Cr. Hugo R. Larrazábal

Secretario de Extensión Universitaria y Cultura
Ing. Gustavo Menéndez

Secretario de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos
Lic. Rubén H. G. Edsberg

Secretaría Privada
Sra. Silvina S. de Frúniz

Secretaría del Consejo Superior
Srta. María Magdalena Rodríguez



Índice

7 Ciencias Sociales

Investigación

9 MUJERES DE SECTORES POPULARES.
TRÁNSITO DEL ÁMBITO PRIVADO AL PÚBLICO
Alicia Genolet y equipo

39 LACTANCIA MATERNA
Jorge Luis Pepe y equipo

63 IMPLICANCIAS DEL PERSONALISMO EN EL PLANO EDUCATIVO.
ARGENTINA: 1976-1982
Carolina Gorfinkel de Kaufmann y equipo

107 INTEGRACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD
Nélida Landreani y equipo

133 LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO POPULAR EN LOS '70.
LA MIRADA DE «COMUNICACIÓN Y CULTURA»
Víctor Hugo Lenarduzzi

Ensayo

157 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN TÉCNICA. ALGUNAS PRECISIONES
Juan Carlos Cernuda

Iniciación a la Investigación

171 CELIA ORTIZ DE MONTOYA Y LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS AL NORMALISMO (1920-1932)
Mario Sebastián Román y equipo

201 Ciencias Exactas y Naturales

Investigación

203 MULTIPLICACIÓN DE ESPECIES FORESTALES POR TÉCNICAS DE MICROPROPAGACIÓN (Cultivo «in vitro» de meristemas y tejidos)
Víctor Hugo Lallana y equipo

- (41) Archivos Arg Ped Vol 91 1993.
- (42) Acta Pediátrica vol 81 1992.
- (43) Pediatric Vol 86 1990.
- (44) SABULSKY, J. Perfiles de la Lactancia al mes de Vida. Arc Arg Ped Vol93 1995.
- (45) OMS/UNICEF Reunión conjunta sobre alimentación del lactante y el niño pequeño Ginebra 1979.
- (46) OPS Informe del Taller sobre Lactancia Materna y Nutrición Infantil en América Latina Brasilia ,1978.
- (47) FOMON,S. Nutrición Infantil Mexico Ed Intermédica 1977.
- (48) PEREZ ESCAMILLA, R. Patrones de Lactancia natural en América Latina y el Caribe Bol Of Sanit Panamericana 1993.
- (49) PEREZ ESCAMILLA, R. DEWEY, K.G. Epidemiología de la Lactancia Materna en zonas Rurales y Urbanas de México Bol Of San 1993.
- (50) Perez Gil ,SE de la Paz Andrade M Rueda F. Conducta de lactancia y atención del parto en un grupo de mujeres de una comunidad rural mexicana .Arc Lat Nut 1991.
- (51) PEREDA C. Diagnóstico de situación de la Lactancia Materna en cuatro regiones de Chile Cuad Med Soc 1982.
- (52) COUTINHO S.B. Influencia del tipo de alimentación sobre el aumento ponderal de niños durante el primer año de vida. J de Ped 1988.

Investigación

Ciencias Sociales

IMPLICANCIAS DEL PERSONALISMO EN EL PLANO EDUCATIVO. ARGENTINA: 1976-1982*

Directora: Carolina Gorfinkel de Kaufmann **

Becarias: Delfina Doval y Silvina Fernández (hasta el 31/12/96)

La investigación está comprendida en el cruce de las áreas de filosofía de la educación e historia de la educación argentina reciente. En ella, la delimitación temática abarca las Implicancias del Personalismo en el plano educativo durante la última dictadura militar. Se aborda la articulación entre la teoría general de la educación (educación personalizada) y la filosofía que la fundamenta (personalismo perennialista). Se analizan orientaciones de estilos personalizados en América Latina y especialmente en Argentina. Profundizamos en uno de ellos la Pedagogía de los valores, como un peculiar estilo personalizado diseñado durante la primera etapa del «Proceso». Momento histórico en el cual se pretendió imponer este estilo pedagógico personalista especialmente en los planes de formación docente. En relación a esto se indaga en torno a la profesionalidad docente en el marco del proceso de personalización/moralización/disciplinamiento educativo.

Palabras claves: Educación personalizada - Teoría de la educación - Personalismo - Ideologías pedagógicas.

* Proyecto de Investigación desarrollado en la Fac. de Cs. de la Educación, finalizado el 23/03/97, financiado por la SICTyFRH, UNER. Informe Final aprobado por Res.C.S. N° 196/97, el 13/08/97; **evaluadores: Lic. Mirta Teobaldo y Dra. Adriana Puiggrós.** La versión resumida que se publica fue elaborada por C. Gorfinkel de Kaufmann y D. Doval.

** Profesora y Licenciada en Filosofía, Prof. Asoc. Ord., de **Historia Social de la Educación**, Fac. de Cs. de la Educación, UNER. Dirección particular: San Juan 524, 3° piso (2000) Rosario. Tel: 041-494567; e-mail: carolina@uner.edu.ar

El proceso de investigación

Esta síntesis de investigación que hoy presentamos es la resultante del proyecto *Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1982*. Proyecto aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que comenzó a desarrollarse en agosto de 1994. El mismo tuvo como objetivo fundamental el abordar, analizar y profundizar el pensamiento educativo del personalismo articulándolo con la realidad sociohistórica y política de Argentina durante el período 1976-82.

La investigación presenta ciertas reflexiones teóricas comprendidas en el complejo cruce del área de filosofía de la educación y la historia de la educación argentina reciente. En ella, la delimitación temática abarca algunas de las *Implicancias del Personalismo en el plano educativo* durante la última dictadura militar. Se aborda la articulación entre la teoría general de la educación (*educación personalizada*) y la filosofía que la fundamenta (*personalismo perennialista*). Este trabajo se centra en el análisis de voces oficiales y aquellas que se intentaron aplicar desde los ámbitos hegemónicos de los sujetos de la determinación curricular⁽¹⁾. Se analizará uno de los estilos personalizados, la *Pedagogía de los valores*, que amparado bajo esta teoría pedagógica, y durante el proceso de militarización al que fue sometido el sistema educativo en este período, coadyuvó a la consecución de los fines económicos, sociales, políticos, e ideológicos del régimen.

Las motivaciones personales que nos han movilizado hacia la elección de esta problemática de investigación abrevan en diversas fuentes. En primer término, nuestro interés está centrado en contribuir al desocultamiento de las tendencias ideológico-pedagógicas presentes en la historia reciente de la educación argentina. Será a posteriori de la apertura democrática (1983) cuando comiencen a circular textos que abordarán tangencialmente la vinculación entre concepciones pedagógicas y aspectos más generales del entramado social (Nassif, 1984; Tedesco 1985; Braslavsky, 1985; Tiramonti, 1988; Filmus, 1989).

Coincidimos con Tedesco cuando expresa: «En realidad, una de las carencias más significativas en la investigación educacional es la relativa a la evolución de las concepciones pedagógicas y los grupos que las conforman»⁽²⁾. «... 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⁾. Dos aseveraciones irrefutables y con un alto contenido de desafío para quienes concebimos la educación como una práctica social.

Hacer de la problemática del personalismo en el plano educativo un objeto de estudio, significó establecer criterios a partir de los cuales se pudieran producir cortes sincrónicos que definieran configuraciones específicas en la producción discursiva. Hemos pretendido no instituir rígidos cortes a priori, sino ir determinando ejes problemáticos que abrieran el campo a investigar.

Se tomaron como coordenada de relevamiento del corpus, materiales discursivos (mensajes, discursos, editoriales) que aparecieron en boletines oficiales de educación de la provincia de Santa Fe publicados entre 1976 y 1982, así como también artículos publicados en los boletines de educación del IRICE en el mismo período. Hemos considerado también, en relación a la problemática de la formación y capacitación docente durante el período, cartillas correspondientes al plan de perfeccionamiento docente para nivel primario efectuado por el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Se ha privilegiado en el análisis la profundización del período coincidente con la presencia de Ricardo Bruera al frente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La *hipótesis rectora* que se vincula con el problema central de esta investigación da cuenta del personalismo y sus vinculaciones con el campo educativo en Argentina durante la última dictadura militar. Este corpus arrojó suficientes signos con respecto a la *hipótesis global* y a las *hipótesis específicas*, que no han sido agotadas en la presente investigación, sino que han abierto una serie de interrogantes en los que esperamos seguir avanzando en futuras investigaciones. Acordamos con Rojas Soriano (1992) con respecto a que: «No hay trabajo científico en el que las hipótesis elaboradas en un primer momento no sufran modificaciones durante el proceso de investigación. Las hipótesis iniciales se desechan, es decir, son reemplazadas por otras mejor fundamentadas y estructuradas. Existe negación dialéctica —no destrucción a la manera metafísica— ya que las nuevas hipótesis surgen de las viejas hipótesis, de sus limitaciones, y en ellas se recuperan los elementos positivos, verdaderos, los cuales se precisan o se profundizan al seguir la investigación. Se pasa, pues, de conocimientos superficiales o fragmentarios a conocimientos más profundos, lo que permite comprender mejor los

problemas que se indagan»⁽⁴⁾. Importa subrayar que las hipótesis con que hemos trabajado han sido corroboradas con la información empírica obtenida de diversas fuentes ya mencionadas.

Los *objetivos* del proyecto inicial de investigación fueron planteados originalmente como señalamientos provisionales que deberían ser completados y profundizados a medida que el trabajo avanzase. La revisión crítica de la información teórica y empírica disponible, la incorporación de materiales bibliográficos actualizados y la sucesiva ubicación del problema en su realidad histórica, fueron posibilitando la elaboración de los objetivos de manera más precisa. En síntesis, los objetivos que orientaron nuestra investigación se condensan en el develamiento de los efectos ideológicos (ocultar, distorsionar, inculcar, cohesionar, homogeneizar, legitimar, etc) de ciertas operaciones discursivas operadas a través del personalismo pedagógico perennialista. En el *planteamiento del problema* se analizó el devenir histórico del mismo, la manera como se configuró y fue adquiriendo nuevas formas, particularmente en el período que nos interesa, así como también su vinculación con otros aspectos y procesos de diversa índole (sociales, políticos, educativos, etc.) buscando encontrar en ese juego los vínculos de coexistencia, las rupturas, discontinuidades, discordancias y relaciones mutuas.

En cuanto a los lineamientos generales en materia metodológica, nos han resultado particularmente fértiles los desarrollos conceptuales efectuados por **Rojas Soriano** (1992, 1993) y los planteamientos metodológicos y filosóficos-epistemológicos de **Zemelman** (1992, 1994). Desde la perspectiva dialéctica se han efectuado operaciones de análisis y de síntesis como dos métodos interpenetrados: es decir, al analizar la información para plantearnos los problemas fuimos efectuando síntesis parciales que eran superadas por nuevos análisis conducentes a síntesis más complejas y profundas.

La intersección discursiva (filosofía, historia, educación) y los instrumentos y herramientas técnicas (documentos oficiales, discursos, boletines, etc.) nos han permitido un acercamiento a la realidad histórica específica que se pretendía indagar, posibilitando el análisis de material documental de diverso tipo (educativo, político, filosófico, literario, etc.). Es así como los elementos de carácter técnico e instrumental han estado en función del tipo de objetivos e hipótesis formuladas en el proyecto de investigación, en concordancia con el marco conceptual y teórico que se utilizó para abordar el problema.

Aspiramos a que las informaciones que hoy presentamos y que ya han

arrojado nuevas hipótesis, puedan ser consideradas como síntesis parciales a ser superadas en futuros trabajos de investigación.

Cap.1. Emergencia de la Educación Personalizada en España⁽⁵⁾

Cap. 2. Personalismo y Educación Personalizada

El aspecto filosófico puede ser considerado como uno de los ejes centrales y claves para entender el discurso pedagógico personalista. Dentro de la variedad de autores inscriptos en la corriente de Educación Personalizada, se observa la presencia de componentes que vinculan esta corriente pedagógica con la filosofía personalista contemporánea. Se indaga, en consecuencia, en ciertas notas distintivas de esta corriente, en el intento de esclarecer las connotaciones peculiares que el personalismo filosófico reviste en esta teoría educativa.

Los personalismos contemporáneos se inscriben dentro de una tradición filosófica espiritualista⁽⁶⁾ que alberga en su seno distintas direccionalidades y orientaciones. Si bien el personalismo como corriente filosófica contemporánea actualiza y recoge una larga tradición filosófica que sostiene el valor de la persona frente al individuo, 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»⁽⁷⁾. Las diferencias entre las diversas direcciones adoptadas por los autores personalistas expresan una variedad de orientaciones⁽⁸⁾ que exceden los objetivos de este capítulo.

El considerar a los personalismos como un movimiento, una filosofía particular o un proyecto de vida y síntesis, implica reconocer entre sus puntos tensionantes, sus ejes estructurantes, dos determinaciones unívocas: el hombre contemplado prioritariamente como persona portadora de un destino eterno y el concepto de trascendencia como meta final. 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.

Los personalismos pedagógicos, en tanto modalidades pedagógicas espiritualistas pretenden contribuir al desarrollo del «espíritu» a través del

contacto intuitivo entre los docentes y los alumnos. De ahí la importancia asignada a la intuición emocional que permitirá llegar a los valores mediante métodos dotados de una racionalidad metafísica⁽⁹⁾. Y en tanto filosofías de la educación (Fullat, 1983) pretenderían extraer consecuencias educativas de los principios que sustentan del campo filosófico.

Autores inscriptos dentro del movimiento de Educación Personalizada, tales como **Elvira Repetto** (1977), ubican a **Mounier** dentro de las tendencias personalistas que servirán de sustento a los teóricos de la educación personalizada. Este autor adquiere particular significatividad en nuestra investigación en relación a cómo su pensamiento fue selectivamente «apropiado» por quienes adscribían a una corriente personalizada en educación.

Remarcamos que quienes trabajan en la línea de Educación Personalizada según el estilo de García Hoz conjugan su esfuerzo en proponer una pedagogía que se embarca en la búsqueda de un ideal humano indiscutible. Para ellos, en consecuencia, la persona humana es tal por su *ser factum*, por su esencia, que se va realizando dinámicamente en virtud de la capacidad siempre perfectiva de la persona. Por lo tanto el sujeto está determinado sustancialmente antes del proceso educativo pero posee facultades, capacidades, potencias, susceptibles de ser modificadas. Este ideal se se lograría a través de la personalización educativa, entendida como proceso perfectivo.

La Educación Personalizada, según **García Hoz** considera, 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 supraconciente y supratemporal a través de su capacidad de trascendencia y de libertad responsable de adhesión, 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»⁽¹⁰⁾, que se alcanzarán precisamente a través de la personalización educativa. «La educación es la mediación entre la persona que ontológicamente ya es, y lo que ha de llegar a ser como acabamiento, como plenitud, que por otra parte viene exigida por eso que ya es»⁽¹¹⁾.

Si bien García Hoz no se propuso explícitamente desarrollar un marco conceptual amplio en lo referente a una Filosofía de la Educación, coincidimos con **Sacristán Gómez** (1992), quien no duda en adjudicar a García Hoz un enfoque metafísico de la educación que daría como resultante una Filosofía

de la Educación transformada en Metafísica de la Educación⁽¹²⁾. «Su temática —como hemos visto— 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 cuerpo de la investigación se han abordado los puntos de tensión y disrupción de la propuesta garciahociana con las concepciones sostenidas por Mounier, que no cabe desarrollar en esta síntesis de investigación. Sólo destacamos que la *persona* de García Hoz debe adaptarse al sistema de valores y normas que la comunidad le impone, cuando además se supone que los valores espirituales son perennes. Por lo mismo éstos deben ser asimilados por las generaciones jóvenes, y de esta manera se asegura que el individuo se adapte a una conciencia colectiva. Es en este sentido que la socialización se convierte en obligatoriedad de adaptación. En sociedades pensadas en tales términos el control social es un factor muy importante y siempre presente: «... el control social tiene la misión de reducir la diversidad de las posibilidades de comportamiento y encauzarlo hacia una dirección concreta y deseada. Se intenta eliminar algunas posibilidades de comportamiento, y reforzar en contrapartida otras... La educación es concebida como una forma especial de control social... forma un sistema rector para el comportamiento correcto y socialmente aceptable»⁽¹⁴⁾.

Señalamos otro punto de disrupción central y es en torno a la concepción sustancialista de persona que sostendrán **García Hoz** y sus seguidores, que refleja la metafísica esencialista que guía su pensamiento. Mientras el pensamiento mounieriano está signado por un profundo optimismo metafísico, ya que el ser para este autor es devenir, es proceso, para **García Hoz** el ser es lo dado, lo que ya es. **Mounier**, quien rechazaba abiertamente el espíritu sectario, logró demostrar cómo sus preocupaciones excedían el ámbito exclusivamente filosófico y sociopolítico. Su compromiso —anclado fundamentalmente en lo político— lo instó a condenar abiertamente a los totalitarismos, con especial énfasis frente al nazismo. Pero sus férreas críticas a los embates totalitarios se vieron ampliadas a una hostilidad abierta hacia el capitalismo como sistema moralmente indiferente y como agente de opresión de las personas⁽¹⁵⁾. En sus palabras están presentes las objeciones al

espíritu burgués y al cristianismo burgués como caricatura del cristianismo que producía «verdades deformadas»⁽¹⁶⁾.

García Hoz, operando como custodio de las tradiciones espiritualistas perennialistas hispánicas, adhiere filosóficamente a la tradición cristiana neoescolástica, subsumiendo algunos aspectos del personalismo mouneriano desvinculándolo de su planteo inicial. Los valores recuperados por la tradición perennialista hispánica remiten a un cristianismo conservador que, al decir de **Mounier**: «En el primer plano de los valores burgueses figura el orden, es decir la inmovilidad. Tal es el carácter esencial de esta odiosa caricatura del cristianismo ... Las verdades cristianas deformadas son para el burgués muros contra la inquietud. Seguridad, economía, inmovilidad social ... Así ha nacido un cristianismo sin vida, prisionero del conservadurismo, crispado sobre sus posiciones de defensa, congelado en su moralismo»⁽¹⁷⁾. Los nexos entre el personalismo filosófico como una de las modalidades del espiritualismo contemporáneo, y los personalismos pedagógicos⁽¹⁸⁾ que de él se nutren adquieren sentido al ser referidos a contextos sociohistóricos y políticos específicos. Es así como el personalismo filosófico mouneriano es subsumido en el planteo personalista de **García Hoz**, quien a su vez tiene fuerte arraigo en una tradición espiritualista neotomista.

La persona y su necesidad de «llegar a ser», como deber ser que surge de la naturaleza siempre perfecta de la persona, es el fin siempre perseguido por la Educación Personalizada. Para este discurso pedagógico, moralista y ascético, que articula elementos espiritualistas y cristianos, la educabilidad de la persona supone necesariamente un «estado» de perfeccionamiento que habrá de lograrse gracias a un adecuado proceso de nutrición. Educabilidad, perfectibilidad, se corresponden con categorías afines a una Educación Personalizada: la formación y el trabajo personalizado (**Le Gall**, 1976; **Faure**, 1976), la evaluación y la orientación personalizada (**García Hoz**, 1977, 1979; **Martínez Sánchez**, 1980), los estilos personalizados (**Ferrini**, 1986), la pedagogía personalizada toda, va conformando una concepción educativa que no admite fracturas dentro de un panorama monolítico que prioriza la trascendencia como valor inmanente del mismo proceso personalizante.

Cap. 3. Perennialismo pedagógico personalista

En este capítulo avanzamos sobre el anclaje antropológico y epistemológico de esta teoría pedagógica, así como en la articulación entre espiritualismo y perennialismo pedagógico. Se abordan también algunas de las peculiaridades de la teoría pedagógica personalista perennialista, intentando en vinculación con las mismas develar las características que asumirían prácticas pedagógicas que la utilizaran como guía. Pretendiendo desde una mirada crítica comprender desde que concepción de sociedad legitimarían, sostendrían y fundamentarían esas prácticas. Son entonces los siguientes interrogantes los que sintetizan la búsqueda:

- ¿De qué manera la teoría general de la educación garciahociana va avanzando desde un posicionamiento metafísico hacia su teoría educativa?.

- ¿En la educación personalizada versión **García Hoz** ¿cómo se concibe la relación educación-sociedad?. ¿Qué función social se le asigna a la educación?.

El personalismo educativo como teoría general de la educación contiene determinadas teorías particulares y supuestos subyacentes que actúan como base de sus postulados argumentativos. La concepción de realidad que se sostiene, sus fundamentos epistemológicos y antropológicos van conformando una fisonomía y un perfil propio.⁽¹⁹⁾ Retomando las palabras de **García Hoz** podemos establecer su matriz antropológica: «... desde una perspectiva personalizada, la finalidad educativa se concreta en el hombre que se quiere formar. Esto vale tanto como aludir a una antropología coherente con el fin de la educación al que debe dar sentido, siendo a su vez base de partida para el quehacer educativo »⁽²⁰⁾. El fin de la Educación Personalizada, según él lo sostiene, es garantizar el proceso perfecto del hombre que desembocará en la promoción de la alegría por la Obra Bien Hecha como indicador universal de la conciencia del bien que existe en nuestra vida. Considera en consecuencia que una antropología acorde a este fin propuesto será la del homo gaudens. El *homo gaudens* es el ser humano en cuanto capaz de encontrar la alegría⁽²¹⁾; y la alegría, dice el autor, «... es complacencia de orden espiritual, que nace de la posesión de un bien compatible con la dignidad humana, justificable por la razón»⁽²²⁾.

Todo el proceso de la educación, según él lo entiende, se dirige hacia la alegría pues «... la actuación educativa en orden a la alegría es ayuda a la

persona humana con el fin de que desarrolle su inteligencia para descubrir el bien y su voluntad para realizarlo»⁽²³⁾. Reflexionando en torno a lo explicitado observamos que la antropología pedagógica que propone es esencialista y ahistórica, y acuerda con su planteo ontológico-metafísico. **Fullat** señala que concepciones antropológicas en las cuales las esencias priman sobre las existencias, «...imaginan un hombre definitivamente a salvo de las impertinencias fácticas», y persiguen el ideal de un hombre «... perfecto, intemporal, ahistórico, al que hay que aproximarse esforzadamente en el transcurso del tiempo.»⁽²⁴⁾ Esta última afirmación será enfatizada a través de las palabras del propio autor, «... la educación no es ni más ni menos que el perfeccionamiento de la esencia del hombre, el desarrollo del hombre esencial.»⁽²⁵⁾

Desde un plano estrictamente gnoseológico, ubicamos la postura de **García Hoz** enmarcada entre las orientaciones idealistas⁽²⁶⁾ en educación que hacen hincapié en la espiritualidad del proceso educativo, afirmando la supremacía de una realidad espiritual superior al mundo físico y material. La postura espiritualista de **García Hoz** se apoyaría en la tesis que sostiene que antes que nada la realidad es de naturaleza espiritual, postura esta que tiene claras raíces en el pensamiento de **Platón** y de **Santo Tomás de Aquino**. La educación se da como medio para alcanzar un fin: el logro de la vida espiritual. Las pedagogías espiritualistas⁽²⁷⁾ propugnan el desarrollo del espíritu a través del contacto intuitivo entre el docente y los alumnos. Éste deberá colaborar a desarrollar las potencialidades germinales en los alumnos, propiciándose así una actitud de acompañamiento hacia una meta previamente fijada: el conocimiento superior espiritual. El camino racional para acceder a los valores y a los conocimientos quedará supeditado a un intuicionismo emocional que permitirá acceder a los valores auténticos.

La teoría educativa garciahociana presenta claramente un fuerte sustento humanista religioso, lo cual, como **Alicia de Alba** precisa, «... cobra especial importancia por la religiosidad de nuestros pueblos y por el manejo político e ideológico que de esta religiosidad se hace con distintos signos ideológicos y con diversos fines políticos y sociales»⁽²⁸⁾. Por ello cuando el autor afirma la existencia de una realidad espiritual superior, independiente y autónoma de la práctica material, desconoce implícitamente el condicionamiento socio-histórico del conocimiento, lo absolutiza y universaliza de sus condiciones de producción, reproducción y/o transformación. La educación, entonces, se sitúa en un lugar fronterizo entre la filosofía y la teología, que

se caracteriza por asumir los aspectos metafísicos como centrales en el proceso educativo. De lo que podría pensarse que uno de los postulados básicos de esta pedagogía se explicitaría de la siguiente manera: la educación, así como todos los fenómenos y objetos del mundo real, tienen sólo una forma posible.

Situamos así el planteo garciahociano dentro de las teorías pedagógicas perennialistas. En relación a ellas, **Fermoso Estébanez** señala que la teoría educativa perennialista es una teoría filosófica-teológica con un doble fundamento: el filosófico y el teológico. «La teoría educativa perennialista contemporánea es una de las tantas proliferaciones neoescolásticas, donde es comprometido delimitar los alcances de la filosofía pura y de la doctrina teológica de la Iglesia católica. Por lo menos, esto sucede en teoría educativa, en la que la teología ilumina y coarta simultáneamente la reflexión. Tanto la metafísica escolástica como la antropología cristiana son el telón de fondo, en el que se proyecta la constelación ideológica de los pedagogos »... «La hondura de sus efectos, el retorno a la interioridad, la unidad de un cuerpo y de un alma, la síntesis del universo material en el ser del hombre, la dependencia de Dios como hechura suya, la espiritualidad que le distingue, la dignidad de su inteligencia, la libertad y la trascendencia son otros tantos postulados de la teoría educativa del espiritualismo católico»⁽²⁹⁾. Añadiendo que «La literatura producida por los militantes en ella, está esmaltada de citas bíblicas, pontificias, teológicas; y junto a estos testimonios religiosos se hallan los nombres de ilustres pedagogos pretéritos ...»⁽³⁰⁾.

Esta teoría pedagógica teológica-filosófica perennialista⁽³¹⁾ intentó presentar con un matiz «modernista» los aspectos que significaron un avance con respecto a la tradición anterior a la escuela nueva: la consideración del alumno como un ser activo, autónomo, la no-directividad, la atención en los intereses de los alumnos, en la determinación de los objetivos y actividades escolares. Las técnicas de trabajo que proponen para realizar tales objetivos son muy variadas. Por otra parte, tal como afirma **Sanz Adrados** «... el modelo pedagógico denominado «educación personalizada» cobija un amplio espectro de versiones pedagógicas: el método Faure, el sistema «Somosaguas» y hasta el S.I.P americano (Sistema de Instrucción Personalizada), etc.»⁽³²⁾. Es este mismo autor quien apunta críticamente: «No obstante, el indudable avance que supone la enseñanza personalizada —sobre todo en la versión Faure y García Hoz— respecto a los modelos pedagógicos tradiciona-



les anteriores a la escuela nueva, es cuestionable su ubicación en el contexto social e histórico. Adolece de una falta de explicitación respecto al proyecto político al que sirve. La educación se procesa en contextos históricos concretos que son los que le otorgan un significado característico y funciones específicas.

Estos modelos pedagógicos importados se están utilizando en América Latina en algunas instituciones educativas elitistas, creyendo con esto actualizar la labor pedagógica»⁽³³⁾.

La teoría pedagógica personalista reducida a la racionalidad del modelo tecnológico en lo instrumental y sostenida ideológicamente por aquellos valores eternos e inmutables, que guían a las personas hacia la conquista del proyecto personal de vida, hacia la obra bien hecha, hacia «la» trascendencia puede ubicarse en la intersección de dos ideologías pedagógicas, la ideología pedagógica reformista-modernizante y la ideología pedagógica tradicionalista. De la primera tomaría la doble función asignada a la «... educación como un proceso unificador y homogeneizador que permitiría la integración, es decir, un ajuste a normas, valores, conocimientos consagrados por la tradición...»⁽³⁴⁾. En cuanto a la segunda ideología aludida, **Sobrino** expresa: «La ideología reformista-modernizante oculta más que la tradicionalista las condiciones institucionales y sociales de la práctica pedagógica». Se agrega que si bien se incluyen nuevos métodos y técnicas y una mayor modernidad de la práctica pedagógica: «... se desconoce de todas maneras la discusión política de esta práctica»⁽³⁵⁾. Manifestándose esta intersección en la tensión que plantea **García Hoz** en el reconocimiento de los dos niveles diferenciados en que se desarrollaría la educación: la pedagogía visible y la educación invisible.

Detrás del planteo pedagógico, aparentemente tan racional, que **García Hoz** ofrece con su sistema de enseñanza, estimamos se velan cuestiones fundamentales las cuales nos permiten delimitar con precisión la posición universalista, conservadora y restrictiva de esta teoría pedagógica:

- La disociación entre fines, objetivos educativos y medios educativos.
- La concreción en una propuesta curricular (fuertemente prescriptiva)

que se estructura a través de prácticas materiales que mantienen disociado el ámbito escolar, de la realidad social amplia. Propuesta curricular que se piensa como una propuesta universal y en la que aparece claramente la escisión entre los que piensan, los especialistas en educación que elaboran el curriculum, y

quienes saben hacer, los maestros que planifican el momento último del proceso.

Por último, un punto que creemos central en relación a nuestro objeto de estudio, las consecuencias que tales propuestas de enseñanza y aprendizaje tienen sobre el sujeto pedagógico⁽³⁶⁾.

Sostenemos que la Educación Personalizada, tal y como ha quedado plasmada, piensa en un vínculo pedagógico desigual y autoritario. Al hilo de lo anterior retomamos la siguiente afirmación de **Puiggrós** (1990) «La función hegemónica de los sujetos pedagógicos es consecuencia de sus condiciones de producción, y también de los acontecimientos que ocurren en el interior del proceso educativo. No existen posiciones esenciales y universales en los sujetos pedagógicos», tal como la planteada por **García Hoz**, cuando definía el ideal de hombre que se quería formar. En realidad el vínculo educador-educando, a pesar de la retórica declamativa del autor hacia la participación y los intereses del alumno como guía del proceso educativo, está pensado en relación a considerar a los primeros receptores pasivos de un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura. Y en el marco de un vínculo mediado por las esencias inmutables que constituyen a los sujetos integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido destacan en el sujeto pedagógico, así concebido, características propias del sujeto pedagógico moderno, que le hacen adquirir a éste un sentido filicida⁽³⁷⁾, en esta aspiración de hacer rutinario al sujeto, para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y el orden establecido. Tal la aspiración del proceso de personalización educativa, en su dimensión social, en esta negación y clausura permanente del conflicto y la diversidad existente al interior de las instituciones escolares.

Cohesión, consenso, renuncia, adaptación, adoctrinamiento, orden, disciplina, son las nuevas categorías que indubitablemente este discurso pedagógico incorpora, y en alguna medida encubre, a través de un mecanismo tan manifiesto como el de invocar la recuperación a través de lo educativo de los valores espirituales y esenciales universalmente compartidos.

Cap. 4. De algunos «estilos» en Educación Personalizada

Este capítulo avanza en la indagación sobre las distintas tendencias, orientaciones y proyecciones de la Educación Personalizada en Latinoamérica

y especialmente en Argentina durante el «Proceso». La explicitación de los siguientes interrogantes nos permitió continuar nuestra indagación inicial:

- ¿Dentro de la personalización pedagógica, cuáles han sido las tendencias más destacadas?

- ¿Se pretendió en la Argentina, durante este período, conformar un estilo de Educación Personalizada propio?. ¿O simplemente reprodujeron la misma en el estilo garcíahociano?.

- ¿Este estilo educativo propio de Educación Personalizada logró constituirse, pervive aún, cómo se manifiesta?.

Dentro de la Pedagogía personalista podemos distinguir diferentes tendencias, así como un número importante de representantes en los distintos países: en Francia, Italia, España, Estados Unidos y Latinoamérica.

En relación a Latinoamérica y la Educación Personalizada un punto central en relación a nuestro objeto de estudio y en la especificidad de las tendencias dentro de la misma lo marca **García Hoz** en el volumen 1: *Introducción a la Educación Personalizada*, de la obra que el considera el cenit de su producción pedagógica: **Tratado de Educación Personalizada**. En ella efectúa la siguiente afirmación: «En Europa, si bien los estudios sobre la persona siguen constituyendo una parte importante de la Filosofía y la Psiquiatría, el concepto y la práctica de la Educación Personalizada se ha desarrollado preferentemente en los países latinos.»⁽³⁸⁾

A pesar de ello no señala representantes del movimiento de Educación Personalizada en Latinoamérica. Situar estos pedagogos latinoamericanos del movimiento de personalización educativa es una de las líneas de trabajo abiertas, conjuntamente con las particularidades que la constitución/incorporación de la Educación Personalizada como teoría pedagógica tuvo en América Latina, y en Argentina específicamente. Reconstruir la obra de los mismos implica reconstruir parte de nuestra historia pedagógica reciente, y tratar de hacerlo desde las obras de sus autores, las publicaciones pedagógicas del período, desde los decretos de los Ministerios. Nos interesa particularmente indagar si en Argentina se constituyeron **estilos** de Educación Personalizada propios. Interrogante pendiente de ser abordado en una próxima investigación y que ofrece riquísimas perspectivas de análisis.

Dadas las características de esta investigación no nos detendremos en la realidad latinoamericana en materia de Educación Personalizada en la década del 70-80, ya que este movimiento ha adquirido distintas orientaciones y

matices en los diferentes países. Como ejemplo y como polo dinamizador de los interrogantes mencionados inicialmente, destacamos algunos autores que trabajan en esta línea pedagógica en el contexto latinoamericano, pues nos permiten diferenciar también los *estilos* dentro de la Educación Personalizada.

Entre los autores latinoamericanos destacamos a: **Rita Ferrini**, autora mejicana: **Hacia una Educación Personalizada**, 1986, **José María Valero**, autor mejicano, **Educación Personalizada**, Editorial Progreso, S.A., Méjico, 1982, **José Carlos Jaramillo Angel**, autor colombiano: **La Educación Personalizada. Un modelo educativo**, Indo American Press Service, Bogotá, Colombia, 1987.

En cuanto a los dos primeros, reconocen la importancia de la pedagogía personalizadora en la línea garcíahociana, si bien **Ferrini** rescata que la misma ha limitado el *estilo* que en Méjico la misma ha adquirido. Nos parece importante rescatar la siguiente afirmación de esta autora: «La Educación Personalizada que conocemos en Méjico, es sólo una de las muchas respuestas pedagógicas que puede haber respecto al pensamiento de Mounier; puede y hay otros tipos o **estilos** en educación que responden a una filosofía personalista»⁽³⁹⁾.

Enfatiza lo anterior señalando que, es tal la exclusividad que se le dio a la llamada *Educación Personalizada*, que se cayó en una rutina limitante. Nuestros horizontes son pobres, aclara, y no se ha llegado a confrontar nuestro modelo educativo con la filosofía del personalismo.

En cuanto a **Jaramillo**, centra su interés en asociar las raíces de la Educación Personalizada al movimiento llevado adelante en Francia por **Pierre Faure**, el cual rescata por considerarlo valioso por la confluencia de teoría y práctica, señalando la influencia que los teóricos de la escuela nueva y sus precursores tuvieron en su pensamiento pedagógico. Considera la importancia de **García Hoz** en el sentido de la divulgación que efectuó de la Educación Personalizada. Sosteniendo que en la actualidad su estilo personalizante en educación, es el fruto del eclecticismo resultante del aporte teórico y práctico de diversos autores, aunado a la experiencia docente que ellos han podido desarrollar. Es válido también resaltar el hecho que este autor es un sacerdote jesuítico y sus desarrollos los efectúa en relación a la importancia que tal teoría pedagógica ha asumido en la educación privada confesional en Colombia.

En relación al desarrollo de la Educación Personalizada en la Argentina, a través de la búsqueda teórica y documental que hemos efectuado situamos en esta línea de pensamiento, aunque con matices diferenciales y específicos a diversos autores. Entre ellos destacamos: **Ricardo Bruera; Rosa Andrilli; Juan Carlos Ballesteros; Luis Bandieri; Ismael Quiles**. En las obras consultadas de **Andrilli, Ballesteros, Bandieri y Quiles** efectuamos un breve análisis que nos permite diferenciar, en alguna medida, los desarrollos teóricos que vinculados a esta teoría pedagógica y en los ámbitos académicos se efectuaban durante el período que es objeto de estudio de esta investigación. Indagamos en la producción de estos autores las fuentes de adscripción que ellos reconocen en la Educación Personalizada, para adentrarnos luego en el capítulo 6° en la producción teórica de Ricardo Pedro **Bruera**.

De Rosa **Andrilli** hemos consultado la siguiente producción: «**Bases axiológicas para la educación personalizada, según el pensamiento filosófico de Santo Tomás**», Informe Final de Investigación, Instituto de Filosofía de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1980. Andrilli, compartiendo con García Hoz su concepción sobre Educación Personalizada y la importancia de los valores en el proceso de personalización educativa, trabajó en la fundamentación axiológica de la misma. Fundamentación de la cual emergen algunas notas significativas en relación a la problemática que aquí nos convoca. En algunos de los puntos que iremos señalando retomaremos palabras de la misma autora por sí elocuentes:

Los valores si bien son objetivos «... *asumen carácter de esencias universales, sustraídas a toda temporalidad y devenir, como resultado del proceso de abstracción operado a partir de los bienes finitos o valores en sus concreciones individuales y contingentes*»⁽⁴⁰⁾.

Por lo tanto cuando se habla de crisis de valores éstas no son tales. «*Porque los valores no entran en crisis, no pueden entrar en crisis... Las crisis son crisis del ser humano. Son nuestras propias crisis que nos hacen cambiar, alterar valoraciones, alterando y transgrediendo así la escala de valores en su objetividad*»⁽⁴¹⁾.

Los valores están ordenados jerárquicamente, jerarquía sustentada en la objetividad de los mismos fundados metafísicamente. La persona debe irlos alcanzando a través del proceso de personalización, cumpliéndole aquí a la educación y a los educadores un papel central en esta tarea. En la cual deberá

despertar el amor al bien, a la justicia, así como la prudencia.

En la conducción del proceso educativo personalizado la captación del valor moral es la máxima realización de la persona. Es así como el hombre, a través de esta ardua tarea racional de esfuerzo y prudencia aprende a ser libre. La adquisición de hábitos morales será una tarea ineludible para los educadores.

De Juan Carlos **Ballesteros** destacamos «Derivaciones de un planteo antropológico en la realización educativa», Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1978; «Bases antropológicas de la Educación personalizada según la filosofía realista de Santo Tomás de Aquino», Informe Final de Investigación, director: Juan Carlos Ballesteros, investigador: Lic. Carlos José Tealdi, Instituto de Filosofía de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1982; «El Personalismo», en **Corrientes pedagógicas contemporáneas**, Universidad Católica de Santa Fe, 1993.

El autor, en «El Personalismo» como corriente pedagógica contemporánea, sienta postura frente a la Educación Personalizada y nos permite comprender mejor la finalidad de su producción anterior. Señala Ballesteros, «*Entre nosotros el pedagogo que más se ha destacado como representante de esta concepción es Víctor García Hoz ...*»⁽⁴²⁾. Retomando la obra del mismo, caracteriza esta teoría pedagógica, señalando finalmente que: «*En nuestra opinión la obra de García Hoz adolece de una definición más precisa de la persona humana. Hay sí, elementos descriptivos que pueden servir para suponer cuál es la concepción de persona que subyace en ella, pero creemos que eso no es suficiente. Vale, sin embargo, la siguiente aclaración: García Hoz ha elaborado una pedagogía, no una filosofía de la educación. La clarificación o precisión de los supuestos le corresponde, sin lugar a dudas, a esta última. Pero, como indicamos en el capítulo primero cuando hicimos referencia a los supuestos que dan contenido al 'aparato conceptual' de las teorías de la educación, es necesario que el de la naturaleza humana pueda ser claramente visualizado. Más aún en una concepción como la de la educación personalizada, para la cual el concepto de persona es decisivo.*»⁽⁴³⁾ Será precisamente esta fundamentación la que guió la producción teórica de este autor durante el período que nos ocupa.

Luis Guillermo **Bandieri**, quien escribiera «La Educación Personalizada»,

en la **Revista Estudios e Investigaciones**, Año 3 N° 7 Mayo de 1981, F.E.P.A (Fundación para el estudio de los problemas argentinos), analiza en dicha publicación la Educación Personalizada considerando que: «Sin lugar a dudas, la propuesta pedagógica del Dr. García Hoz, eminente catedrático español, es un verdadero desafío a la educación, a la escuela y a la sociedad ...»⁽⁴⁴⁾. Señala que esta es una *nueva teoría educativa*⁽⁴⁵⁾ y que «*ha sido el Dr García Hoz el creador de esta nueva concepción educativa*»⁽⁴⁶⁾.

Estimamos que la mirada del autor sobre esta teoría pedagógica carece por completo de criticidad, el recorrido efectuada por él no hace más que seguir el canon que tal teoría imponía. ¿Sería esta la mirada predominante en los diferentes ámbitos académicos vinculados con la educación?. A título de hipótesis sostenemos que la Educación Personalizada se impuso dentro de los ámbitos académicos hegemónicos de producción de teoría pedagógica como el modelo teórico para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía de los valores. Un estilo propio de Educación Personalizada

Ricardo Pedro **Bruera**, quien fuera el primer Ministro de Educación del Proceso (marzo de 1976 - octubre de 1977), es uno de los ideólogos de las líneas de política educativa que permitirían concretar los objetivos que en el ámbito educativo la dictadura se proponía alcanzar. Con anterioridad, y también durante un período dictatorial (1970-1973) había sido Ministro de Educación de la provincia de Santa Fe, y previamente asesor del Ministerio de Educación del 68 al 70. **Tedesco**⁽⁴⁷⁾ señala que en este período «... acompañó su carrera política con el intento de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico». Su objetivo fue definir las bases teóricas, que dieran sustento a las determinaciones que a nivel de política educativa luego tuviera oportunidad de poder desarrollar durante el período de su ministerio. **Bruera** reconoce en la constitución de su teoría de la enseñanza la influencia de los teóricos de la pedagogía del personalismo entre otros. La pedagogía de la personalización a la cual permanentemente apelaba era de inequívoca inspiración garciahociana. El sentido profundamente conservador de esta pedagogía fue una fuente de inspiración indubitable e imprescindible cuando lo buscado era reponer el orden y luchar desde las instituciones educativas contra los personeros de «... una **ideología estática y represiva que atenta**

totalitariamente contra el desarrollo educativo»⁽⁴⁸⁾, enunciaría este ministro de educación procesista.

El discurso pedagógico perennialista de la teoría garciahociana encontró en el país durante esta dictadura militar terreno fértil donde expandirse y posibilitó, en consecuencia, el surgimiento de quienes trabajando en esta línea pedagógica constituirían **estilos pedagógicos personalizados propios**. Tras este discurso pedagógico «personalizador» que promueve a la trascendencia espiritual como fin primordial de la educación, se ocultaron los elementos oscurantistas⁽⁴⁹⁾ que con tanta fuerza florecieron en nuestras adaptaciones vernáculas de García Hoz. Los **estilos** que a la sombra de esta teoría pedagógica garciahociana se gestaron, ofrecían los elementos necesarios para facilitar la formación de «individuos acrílicos» que neutralizaran los movimientos de transformación que pudiesen gestarse desde los diferentes ámbitos colectivos. **Bruera** fue uno de los teóricos que intentó formular un proyecto propio de teoría pedagógica enmarcada en lo que denominaremos un **estilo personalizado en educación**; acuñaría para tal estilo la denominación de **Pedagogía de los valores**.

A comienzos del ciclo escolar 1977, siendo aún Ministro de Cultura y Educación de la Nación, aseveraba: «[...] *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...*»⁽⁵⁰⁾.

El discurso autoritario de la dictadura encontró en el discurso garciahociano en su versión brueriana, la expresión ¿acabada? de la ahistoricidad, la universalidad, el conservadurismo, en lo pedagógico. Expresado en categorías como: **orden, trascendencia, educabilidad, socialización, adaptación, alegría, bien común, bien individual, ascésis, valores morales y religiosos**. El análisis de este *estilo personalizado* de educación, autodenominado por **Bruera** como **Pedagogía de los valores** que se complementa con una **Pedagogía del esfuerzo**, ocupa un lugar central en la búsqueda de las implicancias del personalismo en el plano educativo

durante el proceso.

La Educación Personalizada durante este período nefasto de nuestra historia funcionó como fuente de inspiración teórico-ideológica ofreciendo infinidad de argumentos para aquéllos que, al frente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, o actuando como docentes desde las Universidades *des-ideologizadas* ... «constituyeron grupos de *interés académico* que se ocuparon de cuestiones curriculares, deslizando la investigación hacia institutos privados o acaparados por grupos vinculados al régimen gobernante, fuera de las universidades, profundizando la escisión aún no superada entre producción y transmisión de saberes... y que reintrodujeron la pedagogía y las ciencias sociales en la filosofía, por ejemplo, y al mismo tiempo, restringieron las ciencias a las aplicaciones tecnológicas»⁽⁵¹⁾.

Cap. 5. «Libros aprobados - Libros prohibidos - Libros recomendados». Argentina 1976-1982

Indagar acerca de las implicancias del personalismo pedagógico en el plano educativo en Argentina en el período 1976-1982 nos llevó a situarlo articuladamente con los múltiples procesos sociales cuyas contradicciones lo sobredeterminan. Los procesos educativos (Puiggrós, 1990) 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. La búsqueda es entender y profundizar en la lógica propia de la problemática que nos ocupa. Para ello se han articulado elementos sociohistóricos correspondientes a la *nueva* dictadura argentina (1976-1982) en vinculación con el campo de producción cultural (Bourdieu, 1988).

El 24 de marzo de 1976 un nuevo golpe institucional quebraba la decisión de la mayoría, y se apoderaba del poder. «*Nuestro pueblo ha sufrido una nueva frustración. Frente a un tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y en la anarquía...*», anunciaba la proclama emitida por la Junta de Comandantes en jefe el día del golpe. La Junta de Comandantes, formada por el general Jorge R. Videla, el almirante Emilio Massera y el brigadier Orlando R. Agosti, se autoadjudicaba el poder constituyente. Esta dictadura presentaba características particulares.

García Méndez (1987) enfatiza que, a diferencia de los autoritarismos tradicionales, la emergencia de estas nuevas formas autoritarias, que en

América latina tienen como punto de referencia inicial el golpe de estado brasileño de 1964, delinear nuevas formas de vinculación entre el Estado y la sociedad civil. La originalidad radica en que las fuerzas armadas asumen el gobierno en forma institucional y por tiempo indefinido. Característica esta última que quedaba muy clara cuando los militares golpistas argentinos anunciaban que: «... *el Proceso no tiene plazos porque tiene sólo objetivos...*»⁽⁵²⁾. Estas dictaduras militares ofrecían a las fuerzas armadas como una institución alternativa frente al desorden civil y presentaban «... un proyecto alternativo al de los regímenes liberales-democráticos de la región, en el cual, el grado de transformaciones, en lo económico, en la estructura institucional y en las técnicas de control social, constituyen los elementos más importantes y novedosos»⁽⁵³⁾. En relación a la dictadura argentina Hugo Quiroga (1994) señala que de las seis interrupciones militares sufridas en el país, durante cuarenta y seis años de vida institucional, ciclo inaugurado con el golpe de 1930, los golpes de estado de 1966 y 1976, pueden ser considerados dentro de los golpes llamados de «nuevo tipo».

La «Reorganización Nacional» fue un intento de reorganización de toda la estructura productiva de la economía argentina, expresando un proyecto de acumulación diferente. La transformación pretendida, en la cual el Estado asumía un *nuevo protagonismo*, quedó en manos del entonces Ministro de Economía, Martínez de Hoz. En relación a este reordenamiento que el poder hegemónico estaba produciendo se afirmaba: «*La trayectoria de la Argentina se ha modificado después del 24 de marzo de 1976. Pero esta transición significa un poco más que un simple cambio de gobierno: ella constituye la transformación de la estructura política y económica-social que fue esa del país durante casi 30 años*»⁽⁵⁴⁾. El nuevo bloque dominante, que alentaba esta transformación de la estructura política económica-social, puede caracterizarse como una alianza entre un estamento militar y el segmento más concentrado de la burguesía nacional y de las empresas transnacionales: el estado burocrático autoritario hará referencia a la inclusión institucional de las FFAA en el proyecto de acumulación dirigido por tecnócratas destinado a favorecer los intereses de la alta burguesía y de las corporaciones transnacionales. «El binomio militares/élite tecnocrática tenía —a pesar de diferencias y aún 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, argu-

yendo la necesidad de recrear las bases de una nueva libertad individual de acuerdo a los cánones del neoconservadurismo»⁽⁵⁵⁾.

El caos, la crisis, el desorden, en el cual parecía encontrarse sumido el país al momento del golpe: caos económico, crisis de las autoridades civiles, enfrentamientos sediciosos, el accionar de las organizaciones estatales clandestinas (Triple A), el accionar de las organizaciones revolucionarias, otorgaron legitimidad, y junto a la presencia mítica de las fuerzas militares en el imaginario de la sociedad civil y de la sociedad política, crearon las condiciones favorables para la aceptación de este nuevo golpe de estado. La fuerza de legitimación de esta dictadura surgía, en consecuencia, del particular funcionamiento del sistema político del país, en el cual las fuerzas armadas son un elemento primordial en la trama del poder político. Es erróneo suponer que, únicamente, el uso de la fuerza y la violencia sostuvieron el golpe militar de 1976. La interrupción forzada y continuada por parte de los militares a los gobiernos civiles, amparados por importantes sectores civiles ha construido en nuestro país una aceptación «legitimada» de tales interrupciones de facto. «El sistema político admite la alternancia del poder entre la fuerza política societal y la fuerza estatal, en una dinámica no siempre excluyente de un binomino enfrentado en el marco de una relación *amigo-adversario*... el sistema político opera como modo de legitimación de la dominación militar»⁽⁵⁶⁾.

De lo dicho, y coincidiendo con lo desarrollado por Kaminsky, sostenemos que el autoritarismo en Argentina no sólo ha descendido del estado como factor exógeno a la sociedad, sino que «... la sociedad civil introyecta y reproduce actitudes y valores destinados a fortalecer el orden represivo» a través de: 1) la adaptación pasiva a la realidad, 2) pérdida del sentido crítico, 3) cuadros anómicos colectivos y 4) reproducción o diseminación del autoritarismo en las instituciones y en la vida cotidiana»⁽⁵⁷⁾.

De esta forma fue natural pensar que era necesario *restablecer el orden, reeducar la sociedad*. La movilización popular debía ser controlada y detenida, la sociedad debía ser disciplinada para poder llevar adelante el verdadero plan político de la dictadura, el plan económico que daba razón de ser a la alianza militares-élite tecnocrática. En esta sentido, militares y los sectores de la sociedad civil adictos al régimen propiciaron que se diagnosticara que la **sociedad estaba enferma (Delich, 1986)**. La metáfora de la sociedad enferma permitía entrever la solución propuesta. Se implementó, en consecuencia,

un plan integral de represión.

Este golpe militar que atacó indiscriminadamente al conjunto de la sociedad civil y política, que intencionadamente profundizó la pretorización (Quiroga, 1994) de la sociedad civil, apuntó certeramente al sistema educativo en su totalidad. Uno de los objetivos básicos del golpe militar fue *conformar un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirviera efectivamente a los objetivos de la Nación y consolidara los valores y aspiraciones culturales del «ser argentino»*. Podemos leer entonces que: *restituyera los valores esenciales, que enfatizara el sentido de moralidad, integridad y eficiencia, propio de la sociedad argentina, que devolviera el orden, y la jerarquía al sistema educativo*. Y contribuyera de esta manera a consolidar a través de la limpieza ideológica y el adoctrinamiento el **mito oficial**⁽⁵⁸⁾. Había un pasado fundacional que debía ser restaurado porque en él se forjaron estos valores cuya vigencia quedaba fuera de todo cuestionamiento (Sarlo, 1989). No se escatimaron esfuerzos para llevar adelante desde lo educativo el plan político de la dictadura.

Como elemento tangible de la censura e imposición autoritaria, entre muchos otros, aparecen en los Boletines consultados listas de libros: aprobados, recomendados y prohibidos. **Listas** que nos permiten retomar y reconfirmar que los registros de control imperativo circulaban por todos los espacios pensables. En diciembre del año 1982, el Centro Provincial de Información Educativa de la provincia de Santa Fe elaboró una guía temática donde se recuperaban datos aparecidos en los Boletines de Educación y Cultura publicados durante los años 1980, 1981 y 1982. La información contenida en dichos boletines se enuncia en una guía estructurada a través de 55 descriptores presentados alfabéticamente; entre ellos y a modo de ejemplo encontramos en esa enumeración informativa los puntos **«Libros Aprobados», «Libros Prohibidos» y «Libros Recomendados»**. El control estricto sobre la bibliografía circulante en los ámbitos educativos no hace más que dar cuenta del profundo proceso de adoctrinamiento⁽⁵⁹⁾ e ideologización al que fue sometido el sistema educativo.

El proyecto educativo pensado y diseñado por las fuerzas autoritarias se manifestó a través de diversas dimensiones que se articulaban profundamente y que produjeron consecuencias que aún median las prácticas y discursos pedagógicos, y que provocaron lo que denominaremos la **militarización del sistema educativo**.

Entenderemos por tal al proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la interrupción constitucional de 1976 hasta 1983. La militarización del sistema educativo comprendió no sólo la inclusión de militares en espacios tradicionalmente ocupados por civiles sino también la introyección de actitudes autoritarias en prácticas escolares y pedagógicas. Asimismo incluye un modelo académico y vincular verticalista extensivo a todos los niveles del sistema educativo. La militarización de la educación no admitió fronteras ni niveles: desde la escuela primaria a la universidad⁽⁶⁰⁾ sufrieron sus múltiples efectos restrictivos. Sus connotaciones más profundas lograron permear y fisurar el tejido de la sociedad argentina durante y aun después de agotada la dictadura militar.

Algunos aspectos fuertemente salientes que posibilitaron y consolidaron esta militarización fueron:

- la obstaculización del contacto de la comunidad y su problemática con el ámbito educacional;
- la restricción de los mecanismos de participación democrática entre los sujetos del proceso educativo;
- el distanciamiento y aislamiento institucional que profundizó las divisiones entre la cultura escolar y la cultura extraescolar;
- la transferencia por decreto de los servicios nacionales de educación básica,⁽⁶¹⁾ lo cual evidentemente desmembró y desconcertó aún más a los perseguidos trabajadores de la educación, dificultando la capacidad de integración y articulación de quienes trabajaban en estos servicios al sistema de educación primaria provincial, siendo éste uno entre los muchos aspectos negativos de la incidencia de la transferencia de los servicios de educación básica dentro del programa de descentralización;
- la imposición del modelo educativo personalista y de un estilo de educación personalizada propio, en la formación y perfeccionamiento docente. Modelo éste que concibe al hombre como un ser formado por esencias eternas, simple receptor de verdades absolutas;
- la burocratización del sistema educativo en la búsqueda de mantener rígidos sistemas de control, que se tradujeron en medidas restrictivas y de vigilancia permanente. Los docentes se vieron desbordados por tareas burocráticas que debían cumplimentar, con el objetivo tácito de que todas las acciones quedaran documentadas por escrito. Orden y control. Control y

orden como imperativos categóricos supremos;

- la persecución ideológica y física de ininidad de alumnos y docentes, que se tradujo en desapariciones, prohibiciones, normas rígidas de control del cuerpo (pelo corto, medias de colores precisos, polleras de determinados largos, etc);

- la inclusión de militares en actividad ocupando cargos directivos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. A modo de ejemplo citamos la Resolución N° 5 del 26 de marzo de 1976 según la cual cesaban en sus funciones los miembros del Consejo Nacional de Educación y del Consejo Nacional de Educación Técnica, los que serían remplazados por militares en actividad;

- la autocratización de las prácticas escolares a través de múltiples canales: revalorización de los vínculos jerárquicos, del orden, disciplina de corte militar (uso compulsivo del uniforme, pelo corto, obediencia como virtudes cardinales, actos escolares específicamente pautados;

- los mecanismos de regulación disciplinaria activados institucionalmente en las escuelas a través de la vigilancia, control, penalización y castigos⁽⁶²⁾.

Este proceso endógeno al sistema educativo en su conjunto se vertebró a partir de las directivas emanadas por el poder dictatorial de turno, y se plasmó en políticas y prácticas educativas concretas que germinaron en una sociedad debilitada y con sus **defensas bajas** en el sentido asignado por Kaminsky (1990).

Junto a la vigilancia, el control, la censura, las persecuciones, se articulaban aquellos mecanismos de ideologización necesarios para la obtención del **orden**. Entre ellos la instauración de una teoría pedagógica: el personalismo educativo, que supuestamente coadyuvaría en esta tarea de control y disciplinamiento social. La escuela debía ser suficientemente conservadora para generar desde el ámbito de formación docente, maestros compenetrados con esta tarea de devolver a la escuela a los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del **ser argentino**. La sociedad debía ser «reeducada», «reorganizada» y «redisciplinada». Encontrar el cauce perdido, redisciplinar la sociedad, aniquilar al enemigo, fueron las consignas explícitas. En todas las esferas el régimen se presentaba como correctivo y reorientador capaz de no oponer resistencias al modelo político, económico e ideológico. En este juego de disciplinamiento/ordenamiento y en el cumplimiento eurítmico del mandato dictatorial, le cupo un desempeño protagóni-

co a nuestro debilitado sistema educativo en todos sus niveles y modalidades.

La **filosofía de la educación personalista** y la **teoría de la educación personalizada** contribuyeron a consolidar un estilo educativo capaz de imponer una homogeneidad ideológica y pedagógica arraigada en una tradición conservadora y perennialista que posibilitaría el ocultamiento y aun la negación de los conflictos sociales.

Cap. 6. Una pedagogía de los valores para moralizar una sociedad enferma

En este capítulo se aborda la significación de la «pedagogía de los valores» en el universo conceptual brueriano durante los primeros años del Proceso, analizando la garantía ideológica que esta concepción pedagógica personalista pretendió aportar.

Bruera acuñó la pedagogía de los valores en un contexto generalizado de disvalores a los que había que combatir, de acuerdo al planteo dictatorial. Es en la primera etapa de la dictadura, momento coincidente con su presencia al frente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cuando perfila su pedagogía de los valores vinculada con propuestas personalistas garciahocianas, propuesta enmarcada en el contexto sociohistórico y político autoritario, como terreno fértil que posibilitó la germinación de sus postulaciones. Desarrolló las premisas teóricas que signan la pedagogía valórica durante el período comprendido entre los años 1976 hasta los inicios de los años '80, momento histórico a partir del cual deja de utilizar expresamente la categorización de pedagogía de los valores, para abrirse a su concepción matética.

En el contexto sociohistórico argentino de la «década trágica» (Plá, 1984) la mentada «profesionalidad» se tornaba en un proceso de adoctrinamiento homogeneizante. En esa apelación a la profesionalidad docente el objetivo encubierto apuntaba a trascender lo pedagógico en el intento de persuadir y reconvertir ideológicamente a los docentes. El resultado pretendido era la constitución de importantes sectores acrílicos dentro del cuerpo docente que contribuyeran a la imposición del modelo hegemónico imperante. El discurso de la profesionalidad docente entronizado como pieza clave en las sucesivas propuestas pedagógicas del poder dictatorial, se presentaba como una instancia pura y abstracta desvinculada de las condicio-

nes laborales de los docentes, de la desjerarquización de la escuela pública y de las condiciones sociopolíticas reales por las que atravesaba el país.

En un sistema educativo contaminado por los «disvalores», el tema de los valores debía instalarse como eje estructurante para remoralizar la sociedad. No sólo se propuso el rescate de los valores tradicionales (orden, autoridad, disciplina, respeto) sino también su restablecimiento a partir de la difusión de los mismos y la negación, denostación y/o censura de valores democráticos y pluralistas. La diversidad llegaba a ser comprendida como negativa y caótica. Entre los objetivos educativos fundacionales del régimen dictatorial, comprendían la conformación de un sistema educativo que recuperara y consolidase los valores esenciales del «ser argentino» definidos ahistóricamente. La restitución de esos valores debería enfatizar el sentido de moralidad, religiosidad y tradicionalismo conservador en que se apoyaba el régimen.

El recurrir a los postulados valóricos garciahocianos fue una constante en la pedagogía oficial durante el Proceso, y específicamente en el caso de **Bruera**. Así como la utilización y aplicación de los mismos se vio plasmada en múltiples documentos discursivos. En relación a los valores declamados por las autoridades procesistas y la exaltación constante de los mismos como la individualidad, la singularidad, la necesidad de personalizar la educación, etc., escondían tras de sí una auténtica despersonalización y uniformización autoritaria que se lograría a través de distintas instancias interpenetradas: uniformación autoritaria, no respeto de las diferencias individuales, intolerancia ideológica e imposición de cánones de pensamiento.

La «pedagogía de los valores» pretendió asumir el mandato transmisivo dogmático heredero del proyecto político autoritario. Los «valores morales», jerárquicamente considerados y priorizados debían quedar fuera de todo tipo de cuestionamiento. Deberían ser aceptados incondicionalmente sin necesidad de referenciarlos a criterios de racionalidad y reflexividad alguna. Atrás quedaban, y sepultadas, las heterogéneas esferas valorativas, fueran éstas socioculturales, cívicas, éticas, etc. Los custodios y «preservadores» (Heller, 1987) de los valores morales debían imponer un esquema valorativo eficaz legitimado a través de esta pedagogía de los valores y del esfuerzo.

En relación a la problemática abordada en este capítulo, dejamos abiertos los siguientes interrogantes:

- Si bien hubo una abierta «difusión» de esta pedagogía perennialista en

la escuela, ¿qué grado de imposición alcanzó la misma en el ámbito público?

- ¿Se llegó a poner en práctica una pedagogía de los valores en los planes de formación docente? ¿Cómo se implementó?

- ¿Cuál fue el recorrido e inserción en el campo educativo que realizaron esos grupos de becarios especializados en esta vertiente teórica?

- ¿Qué resabios de aquella pedagogía de los valores pervivieron o no en nuestras instituciones de formación docente? A través de qué instancias explícitas se manifestaron?

- Si las hubo, ¿cuáles fueron las señales de resistencias docentes ante los intentos de imposición de dicha pedagogía «valórica»?

Cap. 7. La Formación Docente: «una cuestión de seguridad nacional»

En este capítulo indagamos en una de las hipótesis sustantivas que cimentan nuestra investigación: La formación docente en el período 76-82 actuó como agente reproductor y multiplicador de una concepción ideológico-filosófica monolítica y verticalista. Abordamos la problemática de la formación docente⁽⁶³⁾ a partir de una lectura documentaria que interpeló aspectos de la problemática de la formación docente centrada en la etapa procesista. Apelamos fundamentalmente a discursos pedagógicos emanados por los ministerios de educación nacional y de la provincia de Santa Fe. También a partir de componentes discursivos presentes en **Coloquios con Gozzer. Bajo el cuidado de Ricardo Bruera**, texto en el cual se retoma como principal punto de debate la profesionalidad, así como en artículos publicados en Boletines del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).

Nuestro sistema educativo debía traslucir «nuestra verdadera y esencial realidad nacional», así como el caos traslucía los **disvalores e incongruencias** que los «personeros del marxismo», «el tercermundismo desobirtado», «el afán materialista», habían instilado en él. En este sentido es indicativo el mensaje que con motivo del día del maestro diera **Bruera**, siendo el primer Ministro de Cultura y Educación de la Nación, el 11 de setiembre de 1976 desde la ciudad de Corrientes: «*Todo sistema educativo traduce, en medida cierta, la realidad social de la que forma parte porque más que ninguno otro de los órdenes sociales- manifiesta las fuerzas positivas creadoras de una*

nación pero también sus incongruencias y disvalores. Es por ello que la escuela representa, por condensación, la imagen más definida de la situación de una sociedad nacional»⁽⁶⁴⁾. Una política educativa clara y precisa facilitaría su reorganización. Además era necesaria si se deseaba y pensaba que desde los ámbitos de determinación podían controlarse todos los enunciados colectivos. Bruera, al explicitar estas líneas de política educativa aseveraba: «*La política que se ejecutará, responde a los requerimientos y necesidades del país, pero tendrá primacía, la restauración del orden en todas las instituciones escolares.*»⁽⁶⁵⁾

La escuela, una de las *sagradas instituciones de la Patria*, fue escogida como sitio clave para llevar adelante la *reeducación de la sociedad*. A los docentes les correspondía en esta instancia asumir su responsabilidad ciudadana y **colaborar en la curación de la sociedad enferma**. Las palabras que este Ministro de Educación pronunciara con motivo de conmemorarse el Día del Maestro son elocuentes en relación al lugar que se esperaba que asumiera la educación en la *curación de esta sociedad enferma*: «*Si toda escuela refleja la sociedad, también es cierto que toda docencia, a la vez que hace, refleja la escuela*»⁽⁶⁶⁾. *La sociedad, la escuela, el maestro*, pensados en meros términos especulares, *la sociedad se refleja en la escuela, la escuela refleja el hacer docente*. Escuela/maestro, ideológicamente colocados en una posición especialmente reproductivista, constituían los elementos de la diada pensada en términos de linealidad, exclusión, abstracción y ahistoricidad. Diada sobre la que se depositaba, al menos en parte, la posibilidad de recuperar *el orden* que el país necesitaba para *sanar el cuerpo social enfermo*. **Reordenamiento** proyectado sobre los ejes estructurantes de la imposición y el control. **Reordenamiento** que articuló, para alcanzar el fin buscado, elementos tan diversos y tan congruentes en su finalidad como aquéllos que utilizaron la exclusión, el miedo, la persecución, y aquellos otros que intentaron generar en este colectivo el imaginario que los vinculara a la **salvación** de la Patria.

Dentro de estos últimos, la *Educación Personalizada* y los estilos en ella recreados, tal la *pedagogía valórica*, fueron utilizadas en los planes de formación y capacitación docente con el objetivo de **personalizar/reordenar** el sistema educativo y, a través de él, la sociedad enferma. Personalización que significaba y articulaba eficacia y orden, a través de una propuesta *tecnocrático/moralizadora*. Propuesta personalizadora que ofreció la trascendencia, la religión, los valores perennes como elemento salvífero que se brindaba a los

sujetos sociales con la finalidad primera de evitar el surgimiento del conflicto dentro del marco de autoritarismo y terrorismo estatal desembosado que el régimen instauró.

El perfil pensado en términos de profesional modelo de virtudes morales dogmáticas transformó a los educadores en meros *objetos* receptores de formas de instrucción a las cuales fueron sometidos y a las cuales luego deberían someter a sus alumnos. Instrucción que brindaba una extraña articulación de aspectos metafísicos y aspectos técnicos. Articulación ésta que tenía una finalidad principal: mantener a los profesores ajenos al ámbito decisional y a las instituciones escolares ajenas a los procesos económicos, políticos y culturales que acontecían en la sociedad amplia.

Mientras se intentaba construir en la docencia un *mito fundacional*, aquel que mantenía a los docentes asociados al supuesto progresismo que iba de la mano de la llegada a las aulas de las planificaciones por objetivos, paralelamente se recreaba el *mito* de la *vocación apostólica*. En consecuencia se los alejaba desde este lugar meramente *técnico-vocacional*, de la posibilidad de discutir, construir autónoma y colectivamente el conocimiento a enseñar, así como los valores a transmitir. La consigna obligada fue entonces someterse a la disciplina impuesta, a los valores dados y al destino nacional. Los valores eran unos, verdaderos, esenciales, ahistóricos al igual que el conocimiento que había que enseñar. Conjuntamente la condición previa del quehacer docente fue convertirse en *disciplinadores sociales*.

La influencia de la educación inspirada en la pedagogía valórica sería decisiva para lograr imponer una visión de sociedad homogénea, transparente y opaca. Para restaurar y dotar de sentido y valores a la «sociedad desquiciada», según se afirmaba desde los ámbitos de determinación. Por lo tanto podría pensarse que la intencionalidad latente era que los *individuos* a través de la personalización educativa adquiriesen los hábitos morales-religiosos que preservarían y resguardarían el orden en una sociedad occidental y cristiana. Para lo cual los educadores debían apropiarse de ellos primeramente para reflejarlos en espejo a sus educandos. Se asistió así a «... una situación de verdad única y sentido único, en la que no hay interpretaciones sino Interpretación, a fin de que la pluralidad e incluso la ambigüedad de los sentidos sociales se pliegue a la verdad presente en el discurso de origen»⁽⁶⁷⁾. No es extraño entonces que se asegurara que la formación docente era una *cuestión de seguridad nacional* cuando el fin propuesto era *ordenar* el sistema

educativo y *modernizar* el sistema educativo, pues «... se trata(ba) en verdad de crear un nuevo orden educativo»⁽⁶⁸⁾.

Los docentes fueron *objetos* de esta pretendida *formación personalizante/moralizante* para adquirir *profesionalidad*. Difícilmente, además, en esta sociedad en la que la dictadura había clausurado la pluralidad de significaciones, podían constituirse como sujetos quienes no poseían los fundamentos mítico-políticos que sostuvieron al régimen⁽⁶⁹⁾. De lo cual afirmamos que los docentes a través de la pretendida profesionalización, dentro del canon impuesto de *moralización/personalización*, fueron intencionada y sistemáticamente des-profesionalizados. La *profesionalidad/des-profesionalización* fue pensada en términos de deber ser y de situaciones modélicas que podían ser resueltas a partir de un mismo patrón y fundamentalmente si los docentes estaban comprometidos con la remoralización/disciplinamiento de la sociedad.

Sostenemos que a los docentes (como sujetos del desarrollo curricular, **de Alba**, 1994) se les adjudicó un claro lugar de reproductoristas/moralizadores del orden hegemónico dominante en los planes dictatoriales de política educativa. La formación docente, tanto inicial como en servicio, fue concebida como un sitio clave para el adoctrinamiento que luego debería ser *transmitido* a los alumnos (los profesores eran educados en el sentido que luego se les pedía que educaran), tal creemos el nervio conductor de los planes de formación. Es por ello que coincidimos con **Ferry** (1987) cuando señala que «... la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales. Son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas»⁽⁷⁰⁾. Concepción ésta que media la génesis y orígenes del sistema de formación docente argentino⁽⁷¹⁾. Problemática que si bien no analizaremos no podemos ignorar si intentamos vislumbrar la utilización del profesorado como agente disciplinador⁽⁷²⁾.

Evidentemente, desde el análisis de la voz oficial y lo que desde los

ámbitos de determinación se pretendió imponer, no se puede dar cuenta de los procesos de transmisión, reproducción y producción que en las instituciones escolares acontecieron. Por lo que teniendo en cuenta que este capítulo sólo ha penetrado en uno de los posibles discursos de análisis, las siguientes preguntas operarán de cierre/apertura a las hipótesis que guiaron nuestra indagación actual:

- ¿Cómo se articularon terror de estado, autoritarismo y pedagogía valórica en las prácticas escolares?;
- ¿Cómo se plasmó en el curriculum vivido la moralización/disciplinamiento que se pretendió dar a través de «Formación Cívica»?;
- ¿Sostuvieron los/las docentes este «perfil» normalizador, eficientista y moralizador?;
- ¿De qué manera se entrama la formación docente pensada en términos «personalizadores» con la historia reciente de la formación docente argentina en los distintos niveles educativos?.

De algunas notas conclusivas

Hemos abordado algunas implicancias del personalismo en el plano educativo durante los años de la última dictadura militar argentina centrados fundamentalmente en el análisis de la lógica interna de las tendencias e ideologías pedagógicas (Sobrinó, 1987) enraizadas en discursos de autoridades educativas, en directivas ministeriales y en documentos producidos durante los años del Proceso. La indagación de las ideologías pedagógicas se ha centrado en dos aspectos básicos: las representaciones o concepciones del mundo que se pretendió imponer (valores, creencias, ideas) y en las funciones que dicha ideología cumplió en relación a la sociedad global (reproducción de las relaciones de poder, consolidación del **status quo**, evasión de los conflictos, negación de las diferencias).

A través de esta investigación se han historizado algunas de las múltiples vías en que la *educación personalizada perennealista* fue introducida, difundida e incorporada en el discurso pedagógico oficialista. Estas vías, concentradas en diversas estrategias: invitaciones personales a **García Hoz** y a otros personalistas inscriptos en su tendencia educativa a asistir a seminarios de formación y actualización docente, cursos de «reciclaje», bibliografía impuesta desde los ministerios de educación, corroboran cómo desde el discurso

oficial se pretendió establecer y privilegiar esta orientación pedagógica entre el abanico teórico-metodológico de las corrientes pedagógicas en boga en ese entonces. La personalización educativa teñida de una pedagogía esencialista indicaba el «deber ser» de la educación y la visión moralista otorgaba legitimidad a esta propuesta pedagógica.

También se ha documentado de qué manera se aspiró a instrumentar la personalización educativa, como una «teoría y una metodología neutra» que permitiría establecer *estrategias uniformes* que no consideraban las heterogeneidades sociales ni individuales que conformaban el complejo entramado social argentino. Es así como las contradicciones internas inherentes a la propuesta de personalización educativa analizada en esta investigación, han quedado patentizadas en la dificultad de visualizar —o en la negación— la diversidad y heterogeneidad cultural del país.

Si bien la educación personalizada fue jerarquizada en el punto más alto dentro de las corrientes pedagógicas de la época, y fue adoptada como *pedagogía oficial* del régimen dictatorial, muchos de sus postulados fueron utilizados como mediadores de una política educativa regresiva y represora.

Destacamos la visión a-historicista de las posturas personalistas implementadas durante la etapa procesista que se complementaban con una intencionalidad de interpretar la sociedad sin conflictos, sin desigualdades sociales ni relaciones antagónicas. «Comunidad»⁽⁷³⁾ que no tenía en cuenta la práctica educativa concreta, real e históricamente determinada. Derivada de esta perspectiva social, y analizando la educación fuera de todo contexto y proceso social específico, «la educación» podía proponer una práctica pedagógica disociada de las restantes prácticas sociales. La concepción de comunidad sostenida permanentemente desde el poder educativo dictatorial se basaba en la idea de una «armonía social» que ocultaba la dinámica real de las instituciones, de la diversidad de cada institución, de las luchas cotidianas en las mismas. Como diría **Kaminsky**, detrás de la idea de comunidad subyace la de la «gran familia»: «... Cada uno en su puesto, cada cual en su función, todos somos, al fin y al cabo, una gran familia. Y en las buenas familias cada cual sabe o debe saber bien el lugar que le corresponde. Ya se nos ha dicho que el núcleo primario desorganizado es fábrica de psicosis. Así que el modelo ampliado de familia se ofrece como la tramposa matricería institucional...»⁽⁷⁴⁾. La imagen idealizada de la relación educación/sociedad queda patentizada en los supuestos vínculos sociales que se

establecen en la comunidad, y más aún en la noción subyacente acerca de la no conflictividad básica de las relaciones sociales.

En definitiva, la dictadura hizo de la educación un aparato más de la represión y la pauperización social. La utilizó para difundir su triste obra, para generar una conciencia individualista y sectaria que llamaron «occidental y cristiana». El aparato educativo fue utilizado para reproducir y aumentar las desigualdades propias de una sociedad clasista.

Durante el régimen, la articulación de las posiciones tradicionales de la Iglesia Católica, de diferentes sectores de las fuerzas armadas y el neoliberalismo en lo económico impregnaron las relaciones sociales generadas en el conjunto de la sociedad argentina. La educación fue sufriendo paralelamente un proceso de resacralización, y de militarización, manifestándose una marcada hegemonía de los sectores privados amparados por el papel subsidiario que el Estado nacional pasó a desempeñar en relación a una de sus principales obligaciones sociales.

En relación a las articulaciones anteriores cabe agregar que el *neoconservadurismo pedagógico* tuvo una impronta marcada en las prácticas discursivas del período procesista: la despolitización de la política educativa traducida en el ocultamiento/distorsión de las relaciones entre política y educación existentes en el campo educativo. El modelo político neoconservador niega lo político como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres (Paviglianiti 1991). Se niega a la política como campo de constitución de sujetos, a la par que se exalta la figura del «individuo» competente y eficaz, recurriendo para ello a los componentes más retrógrados, tradicionalistas y moralistas. Componentes que fueron exaltados durante el régimen dictatorial en la generación de prototipos autoritarios⁽⁷⁵⁾ representantes arquetípicos de la cultura autocrática que impregnó hasta la saciedad a la sociedad argentina.

La ideología autoritaria y el esquema económico del neoliberalismo requerían que los docentes y los alumnos actuaran como elementos «obedientes» de la normatividad económica, política, ideológica y social implementada por los grupos dominantes en el poder. En esta situación el papel que jugaron grupos y sectores vinculados a la Iglesia durante éste régimen militar contribuyeron «... de manera efectiva —a través de la teoría de la subsidiariedad— a la pérdida de centralidad y legitimidad del sistema educativo tradicional en el campo de la producción y reproducción de conociemien-

to»⁽⁷⁶⁾, lo cual incidió de manera decisiva en la imposición del modelo de disciplinamiento/moralización-personalización impuesto, en esta «colonización» (Ezcurra, 1988) de la conducta educativa.

La conceptualización de **nación amenazada**, la de el **ser nacional en jaque**, bajo la supuesta crisis de valores, permitió a la Iglesia desplegar y recrudecer los tonos ideológicos que en torno a la moralización acompañaron al régimen militar. Y que permitieron a los ideólogos del ámbito educativo ver en el *personalismo educativo perennialista* la pócima que se podía ofrecer a los docentes «custodios de nuestra soberanía nacional» para formar generaciones que pudiesen con claridad enfrentar a los generadores del mal, a quienes no respetaban nuestro estilo de vida basado en supuestos valores tradicionales e inmutables. Cuando indudablemente la concreción del **nuevo orden educativo** resignificaba, en parte, el movimiento de reestructuración que el bloque hegemónico estaba efectuando como consecuencia de la crisis del régimen de acumulación de capital que aconteció en la década de los setenta.

Sostenemos que la invocación a «la» fe como elemento aglutinante y de cohesión de los sujetos sociales, logrado en la escuela a través de la exaltación de los valores religiosos «compartidos» por un país que *se pensaba y se sentía como cristiano*, fue un mecanismo encubierto de disciplinamiento y exclusión de las diferencias y el conflicto que es lo constitutivo de espacios públicos comunes tales como las escuelas públicas. Mecanismo que no hacía más que marcar el signo profundamente regresivo de las políticas educativas impulsadas desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en la búsqueda de la «remoralización» del país. La personalización educativa escondía tras de sí una auténtica despersonalización y uniformización autoritaria que se lograría a través de distintas instancias interpenetradas: no respeto de las diferencias individuales, intolerancia ideológica e imposición de cánones de pensamiento.

En las escuelas, se imprimía la justificación a estas argumentaciones a través de las condiciones burguesas más reaccionarias para la sociedad contemporánea: machismo, individualismo exacerbado, religiosidad impuesta y exaltación de aquellas figuras de la historia oficial, destacadas como próceres idealizados. La dictadura militar instalada en el ámbito educativo, excedió los límites ficcionales imaginables en cuanto al oscurantismo preconiliar: bibliografía, textos, programas, fueron censurados y sacados de

circulación. Desde el plano epistemológico, el proyecto educativo del Proceso respondió a una ideología que concebía al hombre como mero receptor de Verdades absolutas ante las cuales no cabía la reflexión crítica sino la reafirmación y aceptación. La Verdad ya anunciada sólo debía ser correctamente interpretada. El retorno al tradicionalismo moral dogmático y sin matices fue la salida que desde el ámbito educativo se ofreció para la recomposición del «orden» subvertido. «Los» valores perennes de un credo particular brindaban el espacio seguro para resolver la «crisis cultural», para recuperar «el» sentido de *lo nacional*. La dictadura supo fusionar un mensaje de patriotismo y «culto de la tradición» con el mensaje de «espiritualidad» a través del sistema educativo. Era la fórmula magistral. El discurso de lo nacional actuaba como farsa para propagandizar: quienes cuestionaban eran la *subversión apátrida*, sólo la dictadura era la patria.

La *militarización del sistema educativo* permitió potenciar y revalorizar el orden, la disciplina, las jerarquías verticalistas y la obediencia como virtudes cardinales. El miedo, el silencio, el exilio exterior e interior cubrieron los espacios académicos en todos sus niveles. El intento de «formación aséptica» disfrazada de una aparente a—politicidad—, coadyuvaría a establecer un orden político totalitario mutante de la soberanía popular por la tutela del estado disciplinador y autoritario.

Desde la formación docente y el modo cómo fue concebida la *profesionalidad* se trató de asegurar la reproducción del sistema tendiendo a lograr docentes acrílicos, pasivos y reproductores de las desigualdades del mismo. Un modelo deductivo de formación docente, sustentado en marcos teóricos personalistas, posibilitaría y debería lograr la traslación lineal a la práctica educativa de los postulados valóricos de un sistema autoritario que aspiraba a reorganizar la educación, la sociedad toda.

La *pedagogía valórica* fue diseñada en este marco de disciplinamiento/remoralización para contribuir desde lo educativo a la consecución de los fines económicos, políticos, sociales e ideológicos que guiaron a la alianza de los diferentes sectores hegemónicos que acompañaron a los militares en el avasallamiento de las instituciones en el golpe de Estado del 24 marzo de 1976.

El posicionamiento asumido no implica que desconozcamos que las opciones éticas y valóricas son inherentes al campo educativo. Opciones que por otra parte son constitutivas en nuestro planteo, pero ciertamente no

compartimos la jerarquización valórica que establece los valores como «unos», «eternos» e «inmutables». Aceptamos un pluralismo axiológico que sin negar las diferencias, posibilita la expresión de múltiples instancias axiológicas. Coincidiendo con la tesis sostenidas por **Heller** (1987) enfatizamos el rol constructivo de los valores sobre la base de otros valores, la historicidad de los mismos que siempre se dan en una sociedad dada; sólo hay épocas de predominio de valores diferentes. «Las elecciones entre alternativas, los juicios, los actos, tienen un contenido axiológico objetivo. Pero *los hombres no eligen* nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien, ni la felicidad. Siempre eligen ideas *concretas*, fines *concretos*, alternativas *concretas*. Sus concretos actos de elección están, naturalmente, relacionados con su actitud valorativa general, del mismo modo que sus juicios lo están con su imagen del mundo. Y recíprocamente: su actitud valorativa se robustece en el curso de los actos concretos de elección. La heterogeneidad de la realidad puede dificultar extraordinariamente en algunos casos la decisión acerca de cuál es la elección que, entre las alternativas dadas, dispone de mayor contenido valioso, y esa decisión —en la medida en que es necesaria— no se puede siempre tomar con independencia de la concreta persona que la practica»⁽⁷⁷⁾.

Para concluir, y luego de haber analizado de la legislación emanada del nuevo autoritarismo parte de aquella perteneciente a una de las regiones ideológicas (**Sobrino**, 1987), sostenemos que ésta, lejos de intentar ocultar la brutalidad de la praxis de gobierno, se propone expresarla en forma transparente: «... Bajo el nuevo autoritarismo no sólo se profundiza y refina la praxis autoritaria, sino que, además, el propio texto de la ley comienza a convertirse en una expresión cada vez más fiel a dicha praxis ...»⁽⁷⁸⁾

El personalismo fue sostenido cardinalmente como filosofía fundante y dominante durante los años del Proceso militar. Un personalismo espiritualista, interiorista y perennialista en sus postulados teóricos fundamentales.

Durante los primeros años del Proceso, el personalismo perennialista constituyó la clara garantía filosófica-ideológica que floreció en ideas capaces de articular un planteo pedagógico moralizador-autoritario. La «pedagogía de los valores» fue el apéndice primigenio que asumió el mandato de «moralizar a la sociedad enferma» desde el campo educativo. Los componentes espiritualistas de la filosofía de la educación personalista y la teoría de la educación personalizada contribuyeron a consolidar un «estilo educativo»

capaz de imponer una homogeneidad ideológica y pedagógica arraigada en una tradición conservadora capaz de ocultar los conflictos sociales.

La educación personalizada, como corriente pedagógica fundamental, fue utilizada en planes de formación docente con el objetivo de «personalizar» la educación. Personalización que articuló «eficacia» y «orden» a través de una propuesta tecnocrática que ofrecía la trascendencia, la religión y los valores perennes como «elemento salvífero» que se brindaba dentro del marco de autoritarismo y terrorismo estatal desembozado que el régimen instauró. Se pretendió que el colectivo docente, a través de la difusión de esta teoría pedagógica, facilitara la reproducción del orden vigente y la acomodación del bloque hegemónico mediante su participación en la creación de un «nuevo orden educativo».

Notas y citas bibliográficas

- (1) Para la noción de *sujetos de la determinación curricular*, seguimos los lineamientos de de ALBA, A., *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Universidad Autónoma de México, México, 1994, p. 61.
- (2) TEDESCO, J. C. et al., *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, FLACSO-GEL, Buenos Aires, Argentina, 1985, p.28.
- (3) Ibidem., p.30.
- (4) ROJAS SORIANO, R., *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*, Editorial Plaza y Valdés, México, 12a. Edición, 1992, p. 69.
- (5) La síntesis reelaborada de este capítulo de la investigación ha sido publicada en la revista **Ciencia, Docencia y Tecnología**, UNER, año VIII, N° 13, 1997, pp. 7-20.
- (6) Sobre el particular, vease ABBAGNANO, N., *Historia de la Filosofía*, Tomo III, Editorial Montaner y Simon, Parte 7a. Cap.1, Barcelona, España, 1973. *El Espiritualismo*, HEIMSOETH, H., *La Filosofía del Siglo XX*, en WINDELBAND, W., *Historia General de la Filosofía*, Editorial El Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1970. En cuanto a las orientaciones espiritualistas del siglo XIX, véase GEYMONAT, L., *Historia de la Filosofía y de la Ciencia*, Tomo III, Cap. 12, Editorial Crítica, Barcelona, España, 1985.
- (7) MOUNIER, E., *Manifiesto...*, op. cit., p. 9.
- (8) Se destacan: BOWNE, B. P., *Personalism*, 1908; COATES, J. B., *The Crisis of the Human Person*, 1949; KNUDSON, A. C., *The Philosophy of Personalism*, 1927; LACROIX, J., *Marxismo, existencialismo, personalismo*, 1962; LAVELLE, L., *Le Moi et Son Destin*, 1946; LE SENNE, R., *La destinée personnelle*, 1951; MARCEL, G., *Prolegómenos para una Metafísica de la Esperanza*, 1954; MARITAIN, J., *Para una Filosofía de la Edu-*

- cación*, 1959; RENOUVIER, C., *Le Personalisme*, 1903; RIGOBELLO, A., *Introduzione ad una Logica del Personalismo*, 1958.
- (9) Véase CULLEN, C., *Problemas teóricos y epistemológicos de la educación*, mimeo, 1996.
 - (10) GARCÍA HOZ, V., *Introducción general...*, op. cit., p. 34.
 - (11) ANDRILLI, R., *Bases axiológicas para la Educación Personalizada según el pensamiento de Santo Tomás*, EDUCA, Buenos Aires, Argentina, 1988, p.102.
 - (12) Otros representantes de esta tendencia serían González Alvarez, *Filosofía de la Educación*, 1952; Pacios, *Ontología de la Educación*, 1954; Saragueta, *Filosofía de la Educación*, 1955.
 - (13) SACRISTÁN GÓMEZ, D., *La Filosofía de la educación en España*, en Barcena Orbe et al. *La Filosofía de la educación en Europa*, Editorial Dykinson, Madrid, España, 1992, p.89.
 - (14) MEIER, A., *Sociología de la educación*, Cap. III, El desarrollo de la personalidad bajo la influencia de la educación y del medio, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 1984, p. 54.
 - (15) MOUNIER, E., ibidem., p.147.
 - (16) MOUNIER, E., *Espirit* No. 102, 1941.
 - (17) MOUNIER, «El afrontamiento cristiano», p. 45, en MOIX, C., *El pensamiento de Emanuel Mounier*, Editorial Estela, Barcelona, España, 1964.
 - (18) Véase FULLAT, O., *Filosofías de la Educación*, Editorial CEAC, Barcelona, España, 1983, 3ra. edición, p. 219.
 - (19) En relación a la teoría pedagógica personalista, véase RAVAGLIOLI, F., *Perfil de la Teoría Moderna de la Educación*, Editorial Grijalbo, México, 1984, Cap. 4; NASSIF, R., *Pedagogía General*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1958.
 - (20) GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y Educación invisible*, Editorial Rialp, Madrid, España, 1987, p.87.
 - (21) Ibidem, p. 90.
 - (22) Ibidem, p. 93.
 - (23) Ibidem, p. 97.
 - (24) FULLAT, O., op. cit., pp. 247-248.
 - (25) GARCÍA HOZ, V., *La educación y sus máscaras*, Editorial Docencia, Buenos Aires, Argentina, 1982, p.21.
 - (26) Véase BUTLER, J.D., *Idealism in Education*, Harper and Row Publishers, N.Y, USA, 1966; MORRISH, I., *Disciplines of Education*, George Allen and Unwin Ltd., London, U.K, 1968. de ALBA, A. (comp), *Teoría y Educación: en torno al carácter científico de*

- la educación, UNAM, México, 1990.
- (27) Castro Santa María sintetiza algunos de los sesgos idealistas que inciden tanto a nivel teórico como en la práctica educativa actual:
- el concepto de educación entendida como «perfeccionamiento intencional», «desarrollo de virtualidades» o «potencialidades del hombre»;
 - la convicción arraigada en numerosos docentes de que la actividad que se desarrolla en el aula es «puramente cultural». CASTRO SANTA MARÍA, R., «Ideología, ciencia y praxis en educación», en *Epistemología y Educación*, Escolano A. et al, Editorial Sígueme, Salamanca, España, 1978, p.122.
- (28) ALBA, Alicia, de op. cit., p. 25.
- (29) Gaudium et Spes, Constitución del Concilio Vaticano II, nos. 14-39, citado en FERMOSO, E., op. cit., p.83.
- (30) Gaudium et Spes, Constitución del Concilio Vaticano II, nos. 14-39, citado en FERMOSO, E., op. cit., p.83.
- (31) Retomando a Feroso Estebanez en la obra citada señalamos a modo de síntesis los aspectos particulares que estructuran los perennialismos pedagógicos contemporáneos:
- actitud intolerante y de oposición a cuantos no sostienen la doctrina de la Iglesia católica y la filosofía escolástica y/o neoescolástica,
 - el tono de adoctrinamiento y dogmatismo con que brindan su teoría,
 - el sentido trascendente de la existencia humana.
- (32) SANZ ADRADOS, J.J., *Educación y Liberación en América Latina*, Facultad de Filosofía, Universidad Sto. Tomás de Aquino, Bogotá, 1985, p.86.
- (33) Ibidem, p.90.
- (34) SOBRINO, E., *Las ideologías pedagógicas*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina Ibidem, p. 68.
- (35) Ibidem, p. 68.
- (36) PUIGGRÓS, A., *Imaginación y crisis en la pedagogía latinoamericana*, México, 1990; p. 43. La autora utiliza la categoría sujeto pedagógico para caracterizar el vínculo que se establece entre educador y educando, ambos complejos sujetos sociales que ingresan a la situación educativa. Ver Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y curriculum, en Historia de la educación argentina, tomo 1*, Editorial Galerna, Buenos Aires, Argentina, 1990.
- (37) Ibidem, p. 43.
- (38) GARCÍA HOZ, V., *Introducción general...*, op. cit., p. 18.
- (39) FERRIN, R., *Hacia una Educación Personalizada*, Editores Mexicanos Unidos, 1986, p. 34.
- (40) ANDRILLI, R., *Bases Axiológicas para la Educación Personalizada, según el pensamiento de Tomás de Aquino*, Editorial EDUCA, Buenos Aires, 1988, Ibidem, p. 84.

- (41) Ibidem, p. 88.
- (42) BALLESTEROS, Juan, C., «El Personalismo», en *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*, Universidad Católica de Santa Fe, 1993, p. 205.
- (43) Ibidem, p. 223.
- (44) BANDIERI, Luis, G., «La Educación Personalizada» en Revista *Estudios e Investigaciones*, Año 3, N°7, Mayo de 1981, F.E.P.A (Fundación para el estudio de los problemas argentinos), p. 32.
- (45) Ibidem, p. 26.
- (46) Ibidem, p. 26.
- (47) TEDESCO, J.C., *Elementos para una sociología del currículum*, en Tedesco, J.C., et al. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, FLACSO, Buenos Aires, Argentina, p.27.
- (48) Conceptos fundamentales del discurso del Ministro de Cultura y Educación, Ricardo Bruera, sobre los lineamientos de política educativa, del 13 de abril de 1976, Boletín del CENDIE (Centro nacional de documentación e información educativa) Ministerio de Cultura y Educación, año VI, N° 57, 14 de junio de 1976; p. 1. El subrayado nos pertenece.
- (49) BRASLAVSKY, C., *La situación educativa heredada en 1983: Apuntes para su diagnóstico*, IRICE, Rosario, Argentina, 1985.
- (50) Discurso pronunciado por el ministro de Cultura y Educación de la Nación, profesor Ricardo Pedro Bruera, al inaugurar el ciclo lectivo 1977. Marzo de 1977, en Avellaneda, A., *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983/2*, CEAL, Argentina, 1986, p.147.
- (51) DULUC, 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, p.43.
- (52) Palabras emitidas por el brigadier general Agosti con motivo de su retiro, citado por TRONCOSO, O., *El proceso de reorganización nacional/3*, CEAL, N° 242, Buenos Aires, 1988, p.7.
- (53) GARCÍA MÉNDEZ, *Autoritarismo y control social. Argentina, Uruguay, Chile*, Editorial Hammurabi, Buenos Aires, 1987, p. 23-24.
- (54) La Nación, 23/05/77.
- (55) SIGAL, S., y SANTI, I., «El discurso en el régimen autoritario. Un estudio comparativo», en *Crisis y transformación de los regímenes autoritarios*, Cheresky, I, Chonchol J.(comps.), EUDEBA, Buenos Aires, Argentina, 1985, p. 145.
- (56) QUIROGA, H., *El tiempo...*, op. cit., p. 25, 26 y 30. Este autor señala que la particular relación de civiles y militares fue sedimentando una cultura política que aceptó, en

mayor o menor medida, la politización de las fuerzas armadas y la pretorización del sistema político.

- (57) KAMINSKY, G., Cap. 3 «La potencia del enano». Autoritarismo y democracia institucional en la sociedad civil argentina, en *Dispositivos institucionales, democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1990, p. 139.
- (58) «Las prácticas discursivas comprenden la formulación de un *mito oficial* por parte de los que tienen el poder y la manipulación del poder normativo a través de campañas de adoctrinamiento, del control de los medios de comunicación, la educación, entre otros». CORRADI, Juan, E., «El método de destrucción. El terror en la Argentina», en *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*, Editorial Homo Sapiens, Rosario, 1996, p.90.
- (59) Retomamos el señalamiento que en relación al concepto y su sentido efectúa Moore: «... el adoctrinamiento es una forma de enseñanza en la que se intenta que ciertas creencias se acepten sin cuestionamientos, porque son verdades importantes e incuestionables o porque, por varias razones, se piensa que independientemente de que sean verdades o falsedades no deben ser cuestionadas... El adoctrinamiento es de índole típicamente irracional, en el sentido en que requiere que ciertas conclusiones permanezcan fuera del alcance del cuestionamiento crítico.», MOORE, T. W., *Introducción a la Filosofía de la Educación*, Editorial Trillas, México, 1992, p. 64.
- (60) Si bien la militarización en el ámbito universitario se solidifica durante esta coyuntura histórica, encontramos antecedentes de la misma durante la gestión Ivanisevich (1974-1975), gestión en la cual también «desaparecen» carreras y se apostan efectivos policiales y militares en distintos edificios de la universidad. Paralelamente, «...se destruyen literalmente todos los locales que pertenecen a las distintas agrupaciones y se clausuran —a veces se tapián— los locales que pertenecieran al Centro de Estudiantes de cada Facultad. Hay casos como el de Ingeniería, donde se introduce una tanqueta al hall central de la Facultad». GOMEZ, A., *No nos han vencido. Historia del Centro de Estudiantes de Derecho, UBA.*, Editorial EUDEBA, Buenos Aires, 1995, p. 125.
- (61) Entre 1976 y 1978, en el ámbito de las Asambleas del Consejo Federal de Educación, las provincias continuaron con la tónica de asegurarse ciertas condiciones mínimas para la realización de las transferencias, proceso éste que se había iniciado en 1955, y daba cuenta de las muchas tensiones que han constituido y constituyen el debate entre *centralismo y federalismo*; así como también del nuevo rol de subsidiariedad que el Estado iba a asumir en relación a la educación en nuestro país. El traspaso fue finalmente realizado en forma unilateral y adquirió fuerza decisiva cuando la medida fue impulsada desde el Ministerio de Economía. El Gobierno Nacional impuso la transferencia y la formalizó por medio de convenios obligatorios. En lugar del gradualismo recomendado por el Consejo Federal, la transferencia se realizó drásticamente y obligó a las provincias a hacerse cargo exclusivo del financiamiento de las 6.000 escuelas nacionales Aunque el argumento

explícito haya sido el de lograr la descentralización y la calidad del servicio, lo concreto fue la disminución del peso que tenía en el presupuesto nacional el sostenimiento de la educación pública de nivel primario y pre-primario, porque se dejó a cargo de las transferencias, así lo establecieron las Leyes N° 21.809 y N° 21.810 de transferencia de los servicios pre-primarios y primarios a provincias y a la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y Territorio Nacional de Tierra del Fuego, y las Leyes N° 22.367 y N° 22.368 de transferencia de los establecimientos y unidades educativas de nivel primario de adultos a idénticas jurisdicciones que las anteriores. Las primeras son de 1978 (Gral. Jorge Rafael Videla, Ministro de Educación Dr. J.J. Catalán) y las segundas de 1980 (Gra. Jorge Rafael Videla, Ministro de Educación Dr. Juan R. Llerena Amadeo).

PAVIGLIANITI, N., *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina, 1990, p.46.

- (62) Sobre este tema, véase GOMEZ, M. F., *Sociología del disciplinamiento escolar*, Editorial CEAL, Buenos Aires, 1993.
- (63) Nos referiremos a la *formación inicial* de los docentes en relación al proceso destinado a la preparación profesional de los futuros educadores, específicamente en lo concerniente a los currícula formativos; véase AUTORES VARIOS, *Algunas Investigaciones*, en Cuadernos de Pedagogía No. 220, El Profesorado, España, pp. 12-16. Así también nos referiremos a la *formación en servicio* en el sentido asignado por SÚAREZ, D., *Formación Docente y prácticas escolares* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, No.2, pp.49, Buenos Aires, Argentina, 1993. Para ambas conceptualizaciones puede consultarse PAGE, G.T.-THOMAS, J. B., *International Dictionary of Education*, Kogan Page, London, 1977.
- (64) Mensaje del Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ricardo Bruera, CENDIE (Centro Nacional de Documentación e información educativa - Ministerio de Cultura y Educación, Año VI, N° 60, 29 de setiembre de 1976; p.1.
- (65) Conceptos fundamentales del discurso del Ministro de Cultura y Educación, Ricardo Bruera, sobre los lineamientos de política educativa, del 13 de abril de 1976, Boletín del CENDIE (Centro nacional de documentación e información educativa) Ministerio de Cultura y Educación, año VI, N° 57, 14 de junio de 1976; p. 1.
- (66) Mensaje en conmemoración del Día del Maestro pronunciado por Ricardo Bruera, Boletín del CENDIE, Ministerio de Cultura y Educación, año VI, N° 60, 29 de setiembre de 1976, p.1.
- (67) SARLO, B., «Política, ideología y figuración literaria», en *La narrativa argentina durante el Proceso militar*, Editorial Alianza, Buenos Aires, 1989, p. 39.
- (68) Boletín del CENDIE Año VI, N° 57..., op. cit, p.2.
- (69) SARLO, B., op. cit., p. 39.
- (70) Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*,

Paidós Educador, México, 1987, p. 49-50.

(71) Ver Alliaud, A., *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino 1 y 2*, Editorial CEAL, Argentina 1993; Puiggrós, A., *Sujetos. Disciplina y Currículum. En los orígenes del sistema educativo*, Editorial Galerna, Argentina 1990.

(72) Tal y como señala Davini (1995) «En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de «homogeneidad» para que la sociedad civil se conformase. Asumiendo la posición de 'Estado educador'...» actuó en función de los proyectos hegemónicos de las élites dominantes. «En este marco, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores —los docentes— representaron instrumentos privilegiados ... La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales ...», p.22.

(73) SOBRINO, E., *Las ideologías pedagógicas*, op. cit.; p. 58

(74) KAMINSKY, G., *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Editorial Lugar, Buenos Aires, 1990, p. 14.

(75) KAMINSKY, G., *ibidem* p. 103-104 señala que el prototipo autoritario adopta muchas de las siguientes conductas:

- a. acepta rígidamente los valores convencionales,
- b. no toma decisiones morales autónomas,
- c. rechaza con violencia todo lo diferente,
- d. piensa en términos fijos y estereotipados,
- e. prefiere caracteres inmutables (raza, sangre, patria) a valores sociales,
- f. piensa en términos jerárquicos,
- g. preconiza el mantenimiento del status-quo,
- h. acepta la autoridad por la autoridad,
- i. rechaza el pensamiento crítico,
- j. niega los conflictos personales y de su grupo,
- k. adhiere a los valores de la tradición, de la familia y de la tierra,
- l. es ultramontano en lo religioso,
- m. es un obseso del orden.

(76) KROSTCH, P., op. cit., p. 216.

(77) HELLER, A., *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo, México, 1985, p. 35.

(78) GARCÍA MÉNDEZ, E., *Autoritarismo y control social*. Argentina, Uruguay, Chile, Edit.Hammurabi, Buenos Aires, 1987, p. 242.

Investigación Ciencias Sociales

INTEGRACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD*

Directora: Prof. Nélide Landreani**

Equipo: Gloria Galarraga, Susana Valentinuz, Silvina Baudino

Becarios: Susana Castagno, Susana Nadalich, Adriana Vallejo, Gabriela Vainstein

Participaron en algunas etapas: Marta Fernandez, Raquel Basso y Susana Berger

Ayudantes Alumnas: Laura Frutos, Mariela Moreno, Carolina Pasgal, Stella Maris Altamirano

Este proyecto tuvo como principal objetivo estudiar la relación que establecen las escuelas con su medio social inmediato. Los reiterados conflictos entre padres y maestros, entre organizaciones comunitarias e instituciones escolares, se desnudan en este estudio en profundidad, que se llevó a cabo desde 1990 a 1995, en dos escuelas públicas, teniendo por sede la Facultad de Ciencias de la Educación. Se emplearon cuatro abordajes metodológicos: análisis de la producción discursiva, observación de las prácticas cotidianas, reconstrucción de la historia de la relación escuela-comunidad y análisis institucional. El estudio permitió analizar procesos concretos de la vida escolar en ambas instituciones, posibilitando identificar las particularidades que asumen las contradicciones sociales en su vida cotidiana. La integración de la escuela con la comunidad es un anhelo del imaginario escolar que penetra en el sentido común, propiciando procesos de apropiación pasivos. Sin embargo, los procesos hegemónicos no logran el dominio absoluto en el escenario escolar, la relación de padres y vecinos con la escuela estalla en conflictos toda vez que el orden deseado es quebrado. La institución establece las condiciones de la participación aunque no puede evitar que paradójicamente se impregne de la producción cultural del medio social inmediato. Las prácticas escolares contienen la historia local constituyendo la identidad social de sus sujetos y confiriendo particularidad a la identidad institucional. En este proceso contradictorio la autonomía ocupa un espacio importante aunque no se deja ver.

Palabras claves: Integración Escuela Comunidad - Prácticas escolares - Vida cotidiana - Contradicción - Hegemonía.

* Proyecto de Investigación ejecutado en la Facultad de Ciencias de la Educación; financiado por la SICTYFRH, UNER; Informe Final aprobado por Res. C.S. N° 65/97, del 10/04/97.

** Investigadora y docente de la UNER y de la UNR. Titular de cátedra en **Sociología de la Educación** en ambas universidades. Dirección particular: Alte. Cochrane 1434 (3100) Paraná, tel.: 043-363881. e-mail: landrean@satlink.com