

Educando voluntades, formando al soberano. La ‘construcción del ciudadano’ durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983)¹

Andrea Paola Gallo*

Introducción

El 24 de marzo de 1976 un nuevo golpe militar desalojaba al último gobierno peronista del poder e instalaba en el gobierno de la Nación una Junta Militar, integrada por el Teniente General Jorge Rafael Videla, el Almirante Emilio Eduardo Massera y el Brigadier General Orlando Ramón Agosti.

Ese mismo día la Junta emitió una serie de comunicados. Entre ellos, las *‘Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional’*, allí, los protagonistas del golpe expresaban que *“esta intervención militar se hace para corregir excesos, reordenar y reencauzar integralmente la vida nacional, cambiar la actitud argentina con respecto a su propia responsabilidad individual y social (...)”*.² En

* Prof. y Lic. en Historia. Docente e investigadora del Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Becaria del CONICET, Argentina.

Mail: agallo544@yahoo.com.ar / agallo544@gmail.com

el mismo documento se señalaba que semejante misión no conocería de límites ni de plazos definidos.

De esta manera, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional justificaba su ilegalidad de origen argumentando que su acceso al poder respondía a la imperiosa necesidad de restablecer el orden, la seguridad y la moral, en una sociedad sumergida en el ‘caos’, la ‘violencia’ y la ‘anarquía’. En este sentido, para los hombres del Proceso, la crisis y los conflictos que asolaban a la sociedad argentina eran la manifestación más elocuente de una crisis de autoridad. Crisis que no tenía sólo que ver con la autoridad política y la debilidad de los gobiernos de las últimas décadas sino que, más profunda aún, atravesaba todos los campos: el educativo, el familiar, el religioso y hasta el del trabajo. Se trataba, pues, de restablecer esa autoridad perdida para, junto con ella, restaurar el orden social.

Son conocidos los instrumentos utilizados por la dictadura para poner en marcha la tarea de ‘reordenamiento social’. Los mismos formaron parte de un proyecto político basado en el terrorismo de Estado, la represión, persecución, encarcelamiento y desaparición de personas, el abuso de poder y el aniquilamiento de toda voz y forma de expresión crítica o disidente al proyecto que los militares –y los sectores que los apoyaron– buscaban imponer.

Ahora bien, llegados a este punto, nos preguntamos: ¿cuál fue el rol de la educación en el proyecto de ‘reordenamiento y restauración’ propuesto por el Proceso de Reorganización Nacional (en adelante PRN)? ¿Traía consigo el PRN un proyecto educativo, afín con su proyecto social, o –como plantea Southwell (2002)– el accionar del PRN en el campo educativo fue solo el efecto de un proyecto social reactivo?

Los objetivos de ‘orden’ y ‘disciplinamiento’ propuestos por el PRN formaron parte de un cometido más amplio y ambicioso: el de la construcción de un ‘nuevo orden social’. En este cometido, la educación ocuparía un lugar central.

En el trabajo aquí presentado se busca dar cuenta de este último aspecto. Esto es, intentaremos dilucidar los alcances de ese proyecto de ‘construcción de un nuevo orden social’, centrando para ello nuestro análisis en el campo de las políticas educativas del período. Dentro de ellas, más específicamente, nos interesa reconstruir los contenidos ideacionales y valorativos en torno a los cuales se intentó, desde la escuela primaria, conformar y construir el ‘nuevo ciudadano’³.

El PRN y la Educación. Algunas consideraciones en torno a su análisis

Como ya dijimos, las Fuerzas Armadas toman institucionalmente el poder con el fin de imponer el orden. El *‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’* –emitida el mismo día del golpe– ilustra los ejes fundamentales del discurso procesista y señala aquellas metas consideradas ineludibles para los hombres del PRN. Entre ellas: la restitución de los valores esenciales del Estado; la erradicación de la subversión; la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y, en su punto 8, la *“conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino”*.⁴

El enunciado refleja claramente la importancia que el PRN le atribuía a la educación en su proyecto y, en este sentido, los análisis surgidos en las últimas décadas han coincidido en señalar que el ámbito educativo fue un ámbito privilegiado para el accionar del gobierno militar.

Sin embargo, no todos los autores acuerdan acerca de la existencia de un proyecto educativo sistemático y coherente. Al respecto, M. Southwell (2002) ha descripto la política del PRN como un punto

de inflexión, tanto en lo social como en lo educativo, señalando en este último aspecto, el desmantelamiento –de manera autoritaria– del sistema de significaciones que había articulado, desde su creación, el sistema educativo argentino.⁵ En su reemplazo, las propuestas educacionales del PRN se habrían articulado bajo el “nuevo” significante ‘orden’.⁶ No obstante, y a pesar del minucioso análisis que realiza de los instrumentos y las formas en que se llevó adelante ese proceso de desarticulación, para la autora, el PRN no tenía un proyecto educativo coherente: El accionar procesista en la educación solo habría sido el resultado de un “proceso social reactivo”.

La ausencia de un proyecto educativo en el PRN se expresa, según Southwell, en el hecho de que el área educativa fue una de las más inestables del gobierno. Entre 1976 y 1983 seis ministros ocuparon la cartera educativa y llevaron adelante políticas diferentes⁷ – aunque como bien señala Postay (2004), Southwell no especifica cuales fueron esas políticas–.

En este punto, Southwell retoma la tesis planteada por Tedesco (1985), para quien las diferentes propuestas educativas desarrolladas durante el PRN no tienen semejanzas entre sí, más allá de lo reactivo. Para este autor, el PRN le asignaba una clara función al sistema educativo en su proyecto autoritario: la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados. Sin embargo, la imposibilidad de acordar en torno a esos valores habrían provocado a la inestabilidad y la fragmentación del bloque dominante.

Desde una postura distinta, y a partir de un denso trabajo documental, Invernizzi y Gociol (2002) señalan la existencia de un proyecto social en el PRN que actuaba en tres dimensiones: la política, la económica y la cultural, destacando, fundamentalmente, una deliberada política de represión cultural. Así, la represión y desaparición física de personas se corresponde, en el ámbito cultural y educativo, con la desaparición de símbolos, imágenes, tradiciones y discursos: la suspensión de maestros

y alumnos; la encarcelación por motivos ideológicos; los despidos y las ‘puestas en disponibilidad’; el cierre de instituciones y carreras; las censuras y las prohibiciones de material de lectura; y la uniformización y el disciplinamiento de la vida cotidiana en los escuelas y colegios estarían hablando de “una compleja infraestructura de control cultural y educativo” (Invernizzi et al, 2002:23).

Es la presencia de ese entramado de acciones y prácticas de control y represión la que les permite a los autores sostener la hipótesis de que, más allá de las diferencias entre los diversos ministros, hubo principios ordenadores generales que permitirían hablar de una uniformidad en la política educativa del PRN. Para Invernizzi y Gociol, tal continuidad de principios puede reconocerse en las intenciones proclamadas en el discurso dado por el primero Ministro de Educación del Proceso, Ricardo Bruera, al momento de asumir la gestión: “*Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina (...)*” (Invernizzi et al., 2002:101).

En esta línea se inscribe el reciente trabajo de Pablo Pineau *et al* (2006). En él, los autores se proponen analizar las políticas educativas desarrolladas por el gobierno militar –entendidas como parte de un proyecto social general– intentando mostrar que la dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias: La estrategia represiva –defendida por los grupos más tradicionalistas, y que ponía el acento en una restauración de los ‘valores perdidos’ y en la desaparición de todos los elementos de democratización y renovación cultural que afloraron en el sistema educativo en la década de los ’60 y ’70–; y la estrategia discriminadora –propuesta y defendida por los grupos modernizadores – tecnocráticos, cuyo objetivo era reestructurar y modernizar el sistema educativo a fin de subordinarlo a las demandas del mercado.

Para estos autores, la combinación de ambas estrategias supuso “el principio del fin” de la escuela pública y sentó las bases para el despliegue y la consolidación de lo que denominan ‘proyectos educativo neoliberales’ (Pineau, *et al.*, 2006:8).

El aporte de estos trabajos para demostrar la existencia de un proyecto educativo coherente en el PRN no se puede negar. Sin embargo, todos ellos han encontrado en la estrategia represiva y disciplinadora el hilo conductor para dar cuenta de dicho proyecto, desdibujándose así la posibilidad de pensar que él mismo no habría respondido solo a intencionalidades destructivas (Postay, 2004). En efecto, la propuesta educativa del PRN no solo se proponía ‘erradicar’, ‘eliminar’ y ‘destruir’. Para los hombres del Proceso esto solo era el paso previo –una transición– hacia un nuevo orden social. Y en esa transición la educación también fue entendida como el instrumento por excelencia para reconstituir la sociedad y estructurar las relaciones en torno a los principios de jerarquía y autoridad. En suma, el PRN intentó socializar en aquellos valores considerados como prioritarios, e internalizar patrones de conducta para asegurar su pervivencia. Esto es, se trató también de ‘conformar’ al futuro ciudadano.

Las causas del caos, las razones del orden: subversión, crisis moral y educación

En octubre de 1977, y por resolución 538, el entonces Ministro de Educación de la Nación daba a conocer el documento ‘*Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*’. Destinado a ser distribuido en todos los establecimiento educacionales, y difundido entre docentes y directivos, el documento presentaba una visión apocalíptica de la situación en que se encontraba el sistema educativo al momento de producirse la llegada del gobierno militar. Según esta, la actividad sub-

versiva en la educación había actuado “*neutralizando la fuerte vocación y sentido nacional de la docencia argentina (...) el sistema educativo y los procesos culturales (...) sufrieron una desarticulación con respecto a los destinos de la Nación (...)*”.⁸

Para esto, el accionar subversivo se servía de personal docente ‘ideológicamente captado’, quien, a través de charlas o lecturas ‘tendenciosas’⁹ buscaba lograr en el estudiantado “*una personalidad hostil a la sociedad, las autoridades y a todos los principios e instituciones fundamentales que la apoyan: valores espirituales, religiosos, políticos, Fuerzas Armadas, organización de la vida económica, familiar, etc.(...)*”.¹⁰

Así, probada la existencia de un sistema educativo caracterizado por el desorden, la desjerarquización y el incumplimiento de los docentes en sus tareas específicas –síntomas todos estos de ‘una grave enfermedad moral’ que afectaba toda la estructura cultural educativa– desde el documento se proponían las acciones a seguir. En primer lugar “*actuar con rapidez y energía para arrancar la raíz de la subversión*”,¹¹ esto es, ordenar, disciplinar y recuperar la autoridad. Luego, el documento retomaba el punto 8 del ‘*Acta fijando el Propósito y los Objetivos para el Proceso de Reorganización Nacional*’, dando cuenta de la necesidad de conformar un nuevo sistema educativo que atendiera a los intereses de la Nación y a la consolidación de los valores culturales que definían al ‘ser nacional’.¹² Si la primer tarea puede ser entendida en términos de ‘limpieza’, reordenamiento y reorganización, lo segundo puede ser entendido en términos de la ‘construcción’ del nuevo ‘ciudadano’, en la necesidad de “*afianzar las instituciones democráticas, proporcionando una formación del alumno para la práctica de este estilo de vida*”.¹³ A los fines de esta ponencia, conviene ver de forma más detallada este último aspecto.

Acerca de la necesidad de educar en valores. El PRN y la educación.

En septiembre de 1976, el entonces Subsecretario de Educación de la Provincia, Floreal Alberto Conte, dirigiéndose a los maestros en su día, exponía la importancia de la educación como instrumento fundamental contra la violencia, el caos y la anarquía. La educación, sostenía, *“impide el caldo de cultivo de la ignorancia (formando) en la aceptación de la verdadera autoridad, más que el caudillismo ocasional y carismático, muchas veces bastardeado en la demagogia corruptora”*.¹⁴

En palabras del Subsecretario, la reorganización nacional tendría en la educación su herramienta fundamental, puesto que, de lo que se trataba, era de *“educar al soberano”*,¹⁵ solo de esa manera, se evitaría repetir experiencias cuyos ecos y consecuencias aún resonaban fuerte para los hombres del Proceso.

Así, se trata de atender a una educación que forme, y que lo haga a partir de la *“reafirmación de la personalidad nacional (mediante) una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta (...)”*.¹⁶

Será la educación la encargada de transmitir a los alumnos los valores esenciales, perdurables, aquellos que definían la Nación y la identidad nacional. Una educación que inculque *“apego a la familia y devoción por la Patria y sus símbolos”*.¹⁷

La importancia atribuida a la ‘formación del ciudadano’ queda claramente expuesta en la declaración de objetivos realizada por el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ovidio Solari, realizada en septiembre de 1976:

“El sistema educativo está destinado a satisfacer (...) las políticas del Proceso de Reorganización Nacional (...) (para ello se propone) Adecuar el sistema educativo a la realidad argentina y al afianzamiento

*de las instituciones democráticas, proporcionando una formación del alumno para la práctica de este estilo de vida; (...) despertar y fomentar a través del sistema educativo, el respeto y la vivencia de los valores e ideales que orientan el desarrollo de la cultura nacional; fortalecer las condiciones que permiten a los ciudadanos educarse y perfeccionarse dentro de un orden de libertad individual y justicia social; encauzar la educación dentro del espíritu democrático de nuestras instituciones con el fin de lograr una convivencia pacífica; (...) propiciar en la vida escolar la formulación de normas de convivencia que concilien los derechos individuales con los del grupo, de modo que este proceso sea una adecuada preparación para la vida ciudadana”.*¹⁸

Se tratará de educar y formar en valores, con el objetivo de cambiar hábitos y conductas, en suma, de educar voluntades:

*“Nuestra gran preocupación estriba, precisamente, en que la degradación en todos los órdenes a que asistimos, pone en evidencia que la raíz profunda de la crisis que atravesamos es de carácter moral (...) Resulta indispensable adoptar una actitud ética y de ahí la necesidad de poner un fuerte acento en la educación moral (...) del alma del educando (...) Esta es la única manera que el día de mañana ajuste su conducta, ya sin tutela, a los valores vitales, religiosos, éticos y estéticos que vivió en la escuela (...)”.*¹⁹

La continuidad en cuanto a estos objetivos, se deja ver en la siguiente cita, tomada del ‘Acta fijando las bases políticas para las Fuerzas Armadas en el Proceso’, de 1979. Allí se señalaba que:

“La cultura y la educación estarán orientadas a asegurar a la sociedad argentina su continuidad histórica, la vigencia de los valores sustentados por nuestra nacionalidad y el acceso a los conocimientos y hábitos tendientes a conformar las actitudes y aptitudes que permitan una convivencia solidaria y productiva y educar a los habitantes del país para estar al servicio de la concepción republicana del gobierno y la sociedad, con el fin de lograr los más altos niveles

éticos y técnicos posibles y contribuir a la formación integral de la persona humana (...)".²⁰

La referencia a la formación integral da cuenta de la necesidad de una educación que no solo informe, sino que también ‘forme’, es decir, una educación ética y moral, centrada a los valores.

La educación de la voluntad se convirtió así en un elemento fundamental de la política educativa del Proceso. Conformada a través de una revalorización de los conceptos de autoridad y disciplina, y de los valores que estos buscaron transmitir –orden, jerarquía, respeto, perseverancia, responsabilidad, sentido del deber– se pretendió formar en pos de aquella definición de ‘democracia’ que defendían y prometían restaurar: un estilo de vida civilizado identificado con el orden y la aceptación de la ‘verdadera autoridad’. Ahora bien, llegados a este punto podemos preguntarnos qué tipo de ciudadano buscaba formar el PRN, o, si se quiere, cuáles fueron los principios rectores de esa formación ‘cívica y moral’ que se pregonaba desde textos y discursos. Aquí, el análisis de los manuales introducidos en la escuela primaria hacia 1978 nos puede ayudar a desentrañar estos interrogantes.

Autoridad y civismo en los manuales del Proceso de Reorganización Nacional

Como hemos visto, la acción de los militares golpistas fue justificada en torno a la necesidad de salvar un orden social fracturado por el debilitamiento y la crisis de los ‘naturales’ mecanismos de integración y cohesión social. Ante esta situación de profunda desestructuración, el Proceso se propondrá la tarea de recuperar la unidad del cuerpo social, apelando para ello a un principio ordenador ajeno a la misma sociedad.

En efecto. Si la armonía social depende de una ‘verdadera integración’, para los hombres del Proceso ésta asumía más de un sentido. Por un lado, recuperación de la cadena natural de reproducción e integración social –familia, educación, Iglesia–. Por el otro, una integración de la personalidad, a partir de una ‘verdadera formación espiritual’ del individuo en su rol frente al Estado y frente a la sociedad.

La formación ciudadana se ordenaría así, en torno a los principios de la tradición occidental y cristiana. En este sentido, en el año 1977, el Ministerio de Cultura y Educación propone los nuevos ‘*Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario*’. En el documento se señalan los contenidos mínimos a los cuales debía ajustarse la educación primaria. Entre ellos se destacan la necesidad de orientar la acción educativa en orden a los valores ético-religiosos, la promoción y consolidación de la unidad y estabilidad familiar, y una formación que capacite al educando en el cumplimiento de los deberes y el ejercicio solidario de los derechos, y que contribuya a la consolidación de las instituciones de la República, a su seguridad y a la vigencia del orden (Tedesco, 1983; 57). Atendiendo a estos objetivos, hacia 1978 entran en vigencia un conjunto de nuevos textos destinados a ser utilizados en la escuela primaria: los manuales.

La presencia de estos nuevos textos resulta un dato por demás significativo si se considera la perdurabilidad en el tiempo de los libros de texto destinados a ser utilizados en la escuela primaria.²¹ Pero mucho más importante aún, su carácter de ‘novedad’ nos lleva a centrarnos en el análisis de este nuevo universo de textos, a fin de poder reconstruir a través de sus mensajes aquel modelo de ciudadano que se buscó transmitir a los alumnos de la escuela primaria durante el PRN.

En este sentido, el rasgo más destacable de estos textos es la presencia explícita de los principios de la doctrina católica en sus páginas, en orden a los cuales serán transmitidos nociones y valores respecto de la sociedad, el orden social y la autoridad.

En efecto, los manuales del Proceso buscan transmitir la imagen de un ‘orden social’ natural, permanente y absoluto, cuyo origen y razón de ser es ajeno a la voluntad de los individuos que la componen. Veamos:

*“Los hombres nacen en un marco social, es decir, al nacer, ya son miembros de la sociedad (...) La sociedad humana es un hecho natural y concreto que de ninguna manera es producto de la voluntad del recién nacido (...)”.*²²

En tanto y en cuanto la sociedad es entendida en términos de un orden establecido y definido, los sujetos que en él se encuentran *“estarán sujetos a lo largo de su existir a todas las obligaciones que significan el desenvolvimiento y el mantenimiento de la vida social”*.²³ Aprender a vivir en sociedad implica, por lo tanto, aprender a cumplir con las obligaciones y deberes que nos impone la sociedad o, más explícitamente, el ‘bien común’.

La idea del ‘bien común’ presente en estos textos busca subsumir los intereses y las libertades de los individuos a las necesidades de orden y estabilidad social. Así, por ejemplo, a los alumnos de sexto grado se les dice que:

*“El hombre es un ser social; por lo tanto las acciones privadas repercuten directa e indirectamente en la sociedad. Si bien están reservadas en su juicio a Dios, el vicio o la virtud de los hombres tiene significativa influencia en quienes lo rodean. Es evidente entonces que la falta de virtudes privadas incide gravemente en la virtud pública”.*²⁴

Definida la ‘virtud’ como el ‘hábito o la disposición de obrar bien’, en oposición al ‘vicio’ concebido como ‘hábito de obrar mal’,²⁵ en estos textos se deja ver la preocupación por orientar las conductas hacia una moralidad unívoca, basada en los principios de la doctrina católica.

El orden social, en suma, depende de una adecuada internalización de normas y principios morales –concebidos como permanentes y

válidos para conducirse adecuadamente en la vida social– que controlen y eduquen la voluntad de los individuos:

*“El hombre es dueño de una voluntad que le permite autodeterminarse y elegir. Esa voluntad (...) es un don precioso, pero su uso indiscriminado es altamente peligroso. La capacidad de decisión se puede usar para el bien o para el mal.(...) El uso de nuestra libertad tiene que estar signada por el respeto y tender hacia el bien común (...)”.*²⁶

En principio, entonces, los hombres son libres, pero esa libertad solo puede ser ejercida una vez que se ha aprendido a usarla. Esto es, una vez que la educación de la voluntad nos permite discernir y ajustar nuestra conducta a un conjunto de actos de bien. Del control de nuestros impulsos depende el orden y la unidad del cuerpo social.

En esa representación de la sociedad, la familia –pero más que nada, un determinado ideal de familia– ocupa un lugar esencial. Definida la familia como la ‘*célula natural, primaria y fundamental de la sociedad*’, en los libros de texto la familia aparece representada como la primer sociedad. La familia nace para “*dirigir y ordenar la vida de los integrantes del grupo familiar (...) el padre y la madre gobiernan esa institución. Son su autoridades*”.²⁷

Las imágenes y los mensajes transmiten el modelo ‘clásico’ de familia:

*“Todas las mañanas, las diversas personas que forman cada familia se preparan para realizar algún trabajo. El padre sale para ir a su empleo y los niños para concurrir a la escuela. La madre trabaja generalmente en el hogar. Ese es su lugar de trabajo. Esto se repite en todos los hogares que forman la comunidad”.*²⁸

La enunciación ‘*esto se repite en todos los hogares*’ intenta reforzar la concepción natural de la familia, y del lugar de la autoridad paterna con respecto a los hijos dentro de ella, concepción que encuentra su razón de ser en la apelación a la tradición católica que impera en la cultura argentina. Así, en estos textos se les dice a los alumnos que

*“la familia argentina está basada en el respeto de las tradiciones y la moral cristiana”.*²⁹

Al ‘naturalizar’ un ideal de familia –esto es, al presentar un modelo de familia como el único posible, en tanto y en cuanto es ‘natural’, ya dado, permanente e inmutable– se naturalizan también los vínculos –y los sentidos de esos vínculos– entre sus miembros. Es ‘natural’ la autoridad de los padres sobre los hijos, como también es natural la autoridad del hombre sobre la mujer en el ámbito familiar. Así, la autoridad, sustentada en principios morales y absolutos dentro de la sociedad, alcanza su manifestación también, en la forma en que ésta es concebida dentro del orden familiar.

La autoridad paterna dentro de la familia es definida a partir del rol que los hombres desempeñan –sostenedores del hogar– y se fundamenta en un ideal del deber, la obediencia y el respeto de fuerte contenido moral. De esta manera, la familia será apelada constantemente como aquella institución destinada a socializar y transmitir un conjunto de normas y valores a través de los cuales se conforman y reproducen las identidades y los lugares que los miembros de la misma deben ocupar, en su interior y fuera de ella, dentro de la sociedad:

*“En una familia organizada reina el orden. Los padres se preocupan por el bienestar y el progreso de los hijos. Los hijos respetan a los padres y siguen sus enseñanzas y consejos. Por esto la familia es muy importante para la buena marcha de la sociedad. De una familia unida, trabajadora y cumplidora, saldrán hijos ejemplares y, por lo tanto, la sociedad que ellos formarán saldrá beneficiada”.*³⁰

De esta manera, tanto en la familia, como en la sociedad, los vínculos entre sus miembros se ordenan a partir de ciertos principios –normas y valores– morales, considerados como absolutos. La permanencia de esta imagen de un orden establecido y definido, más allá de las acciones y las intenciones de los sujetos que la componen, se expresa en la constante apelación a una educación entendida en términos de ‘forma-

ción para la comunidad'. La educación debe tender a formar conductas en orden a un conjunto de normas morales que definen el 'deber ser', y que se entienden siempre como 'estatuidas' por la sociedad.³¹

Esa imagen natural, esencialista y atemporal de la familia es utilizada en los libros de texto para representar la idea de 'Nación'. J. Filc (1997) ha analizado la utilización por parte del PRN del modelo tradicional de familia como un instrumento fundamental para llevar adelante su proyecto de ordenamiento social. En efecto, al ser representada la 'Nación' como una 'gran familia', la naturalización de la idea de familia se traslada a la idea misma de 'Nación': "*La Nación es la prolongación de la familia ya que al mencionarla nos referimos a una agrupación natural de familias (...)*".³²

Entonces, así como cuando uno nace, lo hace en el seno de una comunidad –la familia– ya constituida, también cuando uno nace lo hace dentro del seno de un grupo social, ya constituido –la 'Nación'–. Y así como uno hereda un apellido, que define nuestra identidad familiar, la identidad nacional también se concibe como una cualidad hereditaria. Pero junto con ello, no solo se naturaliza la identidad nacional –esto es, ella no es una elección, y mucho menos el producto de una construcción o de un cúmulo de experiencias compartidas– también se naturalizan, al igual que en el ideal de familia, los vínculos y las relaciones entre sus miembros, y los deberes que nos caben como parte de la misma. Si la 'Nación' es una 'gran familia' en ella, nosotros, los hijos, debemos respetar y obedecer la autoridad, tal como obedecemos y respetamos la autoridad y el mandato de nuestros padres.

La 'Nación', entonces, también es definida en términos de un vínculo moral: "*expresa un vínculo indestructible de carácter moral, hereditario, que compendia, además, las glorias, los ideales y el amor que dan aliento a todos los hijos de un mismo suelo*".³³ La Nación, es el cúmulo de creencias, normas, valores y principios, únicos y absolutos, ahistóricos, y por lo tanto, 'naturales'. Principios que la encarnan,

y que definen nuestra esencia nacional, nuestro ‘ser’, nuestro ‘estilo de vida’.

Esa idea de ‘Nación’ con carácter esencial que transmiten los manuales del PRN supone también una dimensión excluyente. Si la ‘Nación’ es la expresión de una singularidad –histórica, cultural, religiosa y política– que exige la homogeneización en ideas, valores y principios, todo aquello que aparezca como un elemento perturbador puede poner en peligro ese sentimiento, debilitando el amor a la patria. Por esta razón, en los manuales se alecciona a los alumnos para que *“desechen todo lo que sea destructivo para nuestro modo de vida, nuestras costumbres, para el afianzamiento del ser nacional”*.³⁴

La idea de ‘Nación’ en su carácter de totalidad moral, implica la transmisión de un sentido del patriotismo –en tanto forma sentimental que reviste la nación³⁵– definido de forma explícita a partir de la idea de deber:

“Es nuestro deber sentir a todos los patriotas como hermanos, es nuestro deber ser fieles a nuestro gran hogar y a nuestros hermanos, es nuestro deber constituir una patria única, conservar su unidad, es nuestro deber trabajar por la patria”.³⁶

Y junto con el deber, el ejercicio de virtudes que definen el ‘sano patriotismo’. De aquellas virtudes que debe orientar la vida de los ‘buenos patriotas’ los textos resaltan la austeridad, cuya práctica nos ayuda a controlar ambiciones e imprime el deseo de renunciamiento particular de forma voluntaria, de tal forma que asegura el logro de los intereses superiores de la patria. La firmeza, es decir, la práctica de la perseverancia y la constancia como medios para realizar aspiraciones y deseos individuales. El altruismo, que supone la práctica del sacrificio y la abnegación, *“mediante su práctica logramos contribuir al bien común material y espiritual de los grupos en los que nos movemos”*. Y la solidaridad, que implica *“unión o comunión con otros en derechos y obligaciones”*.³⁷

El ‘buen patriotismo’ además, define los sentidos a través de los cuales se forma, en estos textos, la idea de ciudadano:

*“El buen ciudadano debe ser, además, un buen patriota. Su amor a la patria nacerá de su amor a las instituciones, su respeto a la ley, su voluntad constante de cumplir con lo que la ley manda y de poner por encima de las demás cosas el interés de la Nación. Las instituciones merecen el respeto (...) porque están organizadas para el bien común (...).”*³⁸

La formación del ciudadano, entonces, no se concibe como algo separado de la formación moral. La reafirmación del patriotismo, y el ejercicio de la ciudadanía no puede estar separadas de la práctica y el ejercicio de ciertas virtudes:

“En una república, el pueblo siempre participa en ella con su voto. Esa forma de gobierno es también la que mayores condiciones ofrece al hombre para desarrollar y practicar las virtudes humanas (...) Cualquiera sea nuestra participación, ella debe estar precedida por la austeridad, la veracidad, la lealtad, la tolerancia, el espíritu de trabajo y de sacrificio por el bien común, la perseverancia y el patriotismo”.³⁹

El sentido moral también se aplica a la idea de democracia. Partiendo los textos de la definición clásica –como gobierno del pueblo– la democracia es significada, prioritariamente, como una norma de conducta, tanto para gobernantes como para gobernados: *“Los gobernantes deben velar para que los gobernados puedan ejercer libremente sus derechos sin temor ni trabas, y practicar sus deberes con responsabilidad y acierto, esto es, con el pensamiento en el bien común”*.⁴⁰

La democracia supone más que nada, un sentido moral –el bien común– y un estilo de vida, definido como el cumplimiento estricto de la ley y el respeto a la autoridad: *“Si la Constitución es acatada y cumplida estrictamente, al quedar aseguradas sus disposiciones podemos afirmar que nuestro estilo de vida es democrático”*.⁴¹

La democracia se define así, antes que nada y más que nada, como una *'forma de ser'* –más que como una determinada forma de distribución del poder– que expresa la esencia nacional, y que se entiende como el *'acatamiento a la verdadera autoridad y a la ley'*.

De esta manera, en los textos del Proceso, el principio de la democracia no puede ser concebido sino como el acatamiento o la lealtad a un orden establecido. Por eso, el voto es considerado en estos textos, antes que como derecho, como una obligación. Todo ciudadano tiene la obligación y la responsabilidad de participar, puesto que: *"el 'no me importa' o 'no me interesa', es decir, la indiferencia, se traduce en el más peligroso enemigo de la sociedad."*⁴²

La posibilidad de elección, la delegación del poder, es así entendida no en términos de un derecho, sino de un 'deber' y una 'obligación'. El ciudadano es construido a partir de su condición de elector, pero no de su posibilidad de ser elegido. La condición de ciudadano queda subordinada a la idea de 'deberes cívicos' desdibuja la dimensión política del ejercicio de la ciudadanía y la convierte en un acto moral.

Conclusiones

Hacia 1976 el caos económico, la crisis de autoridad, las luchas facciosas y la violencia descontrolada, eran todos elementos que configurarían el contexto que facilitó la intervención militar. Las Fuerzas Armadas anunciaron su propósito de reconstituir el orden social y refundar la nación. Para ello, se volvía imprescindible eliminar de raíz las causas profundas del desorden social: la subversión. A través de un radical programa de represión y disciplinamiento social, se recuperaría la autoridad perdida –que de eso se trataba en última instancia– y se acabaría con la desjerarquización y la anarquía. Pero la propuesta del PRN no suponía solo 'erradicar', 'eliminar' y 'destruir'. Como planteábamos más arriba, esto solo era considerado el paso previo, la transición hacia un nuevo orden.

Tanto en uno como en otro aspecto, a la educación le sería asignada un papel fundamental. Considerada como uno de los campos especialmente apto para el florecimiento de la subversión, la primera tarea del Proceso en el campo educativo, al igual que en el resto de la sociedad, fue el de ordenarlo, disciplinarlo, ‘limpiarlo’ ideológicamente. Pero la educación también fue entendida como uno de los principales instrumentos para reconstituir los lazos sociales y estructurarlos en los tradicionales principios de jerarquía y autoridad. En efecto, si las transformaciones que afectaban a la sociedad introducían en ella ideas que amenazaban el estilo de vida y ponían en jaque el tradicional sistema de valores, para ganar el orden en esa sociedad se hacía necesario restaurar los ‘verdaderos y naturales’ valores argentinos, aquellos que definían la esencia nacional.

Justamente, porque eran esos tradicionales principios, ideas y valores los que habían sido subvertidos, era necesario volver a formar en ellos. Con el propósito de encauzar las conductas y las formas de comportamiento, el PRN apeló a una formación cívica que se tiñó de los valores instituidos por la moral católica. A partir de esa moralidad unívoca se trató de cimentar un modelo de virtud ciudadana que garantizar el respeto y la sumisión al orden establecido.

Sin embargo, y a pesar de ser concebido como ‘natural’, ese sistema de normas, principios y valores que definían la cultura argentina, debían ser transmitidos de forma apropiada, para no ser desplazados por otras ideologías, lo que muestra, como señalan Tedesco (1985) y J. Filc (1997), el carácter contradictorio del discurso procesista. Ese orden que prometía restaurar el PRN ya no era tan natural, en tanto y en cuanto, su supervivencia y consolidación dependía de la puesta en práctica de mecanismos de control autoritario.

Resumen

El 24 de marzo de 1976 la Junta Militar se instalaba en el gobierno de la Nación. El autodenominado ‘Proceso de Reorganización Nacional’ se proponía, como misión, ocupar un vacío de poder a fin de reordenar una sociedad sumergida en la crisis, la disolución y la anarquía, buscando así terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo de la subversión. Entendidos estos últimos como los grandes males que ponían en peligro la integridad de la Nación.

En el ‘Proyecto Nacional’ se explicitaba que las razones de la crisis argentina se encontraban en un agotamiento del proyecto de la generación del ochenta, lo que derivaba en una situación de ‘nación sin proyecto’. Por ello, se consideraba que, parte de la solución a dicha crisis debía darse en torno a la necesidad de un nuevo proyecto a partir del cual dotar a la sociedad de la unidad ideológica y social, perdida desde hacía más de un siglo.

Sabido es que los instrumentos puestos en juego por el Proceso para llevar adelante estos objetivos fueron múltiples –censura, persecución, represión, encarcelamiento clandestino y desaparición de personas, entre otros–. Sin embargo, todos estos

instrumentos, creemos, solo dan cuenta de uno de los aspectos que guiaban el accionar de la Junta: aquel que buscaba disciplinar y ‘sanear’ a una sociedad de sus elementos corruptores. Junto a este aspecto, complementándolo y completándolo, se encontraba otro que tenía por fin construir un ‘nuevo’ orden social, sobre bases morales y normativas que –perimidas quizás ya frente a los procesos de modernización, cambio y transformación que habían afectado a la sociedad– procuraría transformar de raíz la cultura política y social de la Argentina

En el trabajo aquí presentado se busca dar cuenta de este último aspecto. Esto es, intentaremos dilucidar los alcances del proyecto de ‘construcción’ de un ‘nuevo orden social’, centrando para ello nuestro análisis en el campo de las políticas educativas del período. Dentro de ellas, más específicamente, nos interesa reconstruir los contenidos ideacionales y valorativos en torno a los cuales se intentó, desde la escuela primaria, conformar y construir el ‘nuevo ciudadano’.

En el camino, el trabajo también se propone desentrañar las tensiones entre –y los límites de– un accionar centrado en la

represión y la aniquilación, y un discurso escolar (y también político) que apelaba a la instauración de una ‘sana y verdadera’ democracia republicana.

Palabras Claves

Dictadura – Educación – Autoridad.

Key words

Dictatorship – Education – Authority.

Notas

¹ El presente trabajo se inscribe en el Proyecto “Violencia Delictiva, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos” financiado por la Agencia Nacional / PAV 2005 y es el resultado parcial de una investigación en curso destinada a analizar la conformación de la autoridad al interior del sistema público de enseñanza en la Argentina entre los años 1945 – 1983.

² ‘Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional’. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976.

³ En este sentido, el trabajo presenta una visión un tanto unilateral de la escuela, en tanto la estamos pensando en términos de su función integradora, socializadora y ‘normativa’. Es decir, como una institución que tiene por objetivo asegurar el consenso social (y por ende el orden social) a través de la integración de los diferentes sectores sociales bajo un colectivo aglutinador y homogeneizador, la categoría de ciudadano, actuando así como una instancia de legitimación de las políticas implementadas desde los grupos gobernantes. Sabemos de los límites que nos impone centrar la mirada exclusivamente en el Estado y sus políticas educativas, pero ocuparnos de sus impactos reales, y de la forma en que estas son recibidas, interpretadas y resignificadas por los actores implica un trabajo que excedería ampliamente los márgenes de esta ponencia.

⁴ ‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976.

⁵ La autora denomina al proyecto pedagógico vigente desde fines del siglo XIX como ‘civilizatorio-estatal’. Proyecto que se habría basado en una cadena de significaciones que articulaba términos como Estado docente, civilización, nación moderna, progreso, ascenso social, educación para todos, homogeneización, ciudadanía ilustrada, etc. (Southwell, 2002:35).

⁶ El entrecomillado señala la necesidad de interrogarse acerca de la posibilidad de pensar el orden como un “nuevo” significante. El mismo ya estaba presente en el proyecto educativo del peronismo, y partir de su caída, se fue desplegando –cada vez con mayor fuerza– en cada uno de los proyectos políticos-pedagógicos que le siguieron.

⁷ Durante el período 1976-1983, la cartera educativa fue ocupada, sucesivamente, por Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1987-1981), Albano Harguindeguy (1981, interino), Carlos

Burundarena (1981) y Cayetano Licciardi (1981-1983).

8 'Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)'. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1977, p. 47.

⁹ En este sentido, el documento señalaba con preocupación una "*notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil que se propone emitir un mensaje que parte del niño y le permita 'autoeducarse' sobre la base de la 'libertad y la alternativa' (...)*". *Ibíd*em, p. 49.

¹⁰ *Ibíd*em, p. 54.

¹¹ *Ibíd*em, p. 59.

¹² *Ibíd*em, p. 3.

¹³ 'Realidad y proyección de la educación'. Discurso pronunciado por el Gral. de Brigada Ovidio J. Solari, Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976, p. 20.

¹⁴ 'Homenaje a Sarmiento'. Discurso pronunciado por el Subsecretario de Educación, Prof. Floreal Conte. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, septiembre de 1976, p.23.

¹⁵ *Ibíd*em, p. 23.

¹⁶ 'Subversión en el ámbito educativo... *Ibíd*em, p. 60.

¹⁷ 'Homenaje a Sarmiento'. Discurso pronunciado... *Ibíd*em, p. 23

¹⁸ 'Realidad y proyección de la educación. Discurso pronunciado... *Ibíd*em, p. 18

¹⁹ 'La educación y el futuro'. Discurso pronunciado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean, Azul, 1977, p. 11.

²⁰ 'Acta fijando las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional'. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIX, 1979, p. 3.595.

²¹ Un rasgo notable de los libros de lectura para escuela primaria es su perdurabilidad y lo prolongado de su vigencia. Como señalan Wainerman y Rajman (1983), un mismo libro de texto puede ser utilizado por décadas. Pero más importante aún, es la permanencia de los contenidos transmitidos por ellos a lo largo de sus sucesivas ediciones. En este sentido, y a lo largo del período analizado en nuestra investigación, pueden ser considerados como puntos de inflexión en esta continuidad la irrupción de nuevos libros de texto durante el segundo gobierno peronista (1952-1955), y la de los manuales durante el PRN.

²² 'Conocimiento en Acción'. Manual para 6º grado. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 188.

²³ *Ibíd*em, p. 188.

- ²⁴ *Ibíd.*, p. 68.
²⁵ *Ibíd.*, p. 68.
²⁶ *Ibíd.*, p. 186.
²⁷ 'Manual del Alumno Bonaerense 4'. Texto para cuarto grado, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 29.
²⁸ *Ibíd.*, p. 47.
²⁹ *Ibíd.*, p. 48.
³⁰ *Ibíd.*, p. 42.
³¹ 'Conocimiento en acción'...*Ibíd.*, p. 234.
³² 'Conocimiento en acción'... *Ibíd.*, p. 181.
³³ *Ibíd.*, p. 181.
³⁴ 'Manual del Alumno Bonaerense 6'. Texto para sexto grado. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 243.
³⁵ 'Conocimiento en acción'... *Ibíd.*, p. 181.
³⁶ 'Manual del Alumno Bonaerense 6'... *Ibíd.*, p. 252.
³⁷ 'Conocimiento en acción' Manual para sexto grado..., *Ibíd.*, p. 189.
³⁸ 'Manual del Alumno Bonaerense 6'. Texto para sexto grado..., *Ibíd.*, p. 160.
³⁹ 'Conocimiento en Acción'. Texto para sexto grado..., *Ibíd.*, p. 129.
⁴⁰ *Ibíd.*, p. 129.
⁴¹ *Ibíd.*, p. 130.
⁴² *Ibíd.*, p. 127.

Bibliografía

- CALVEIRO, P. (2004) **Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina**. Colihue, Buenos Aires.
- FILC, J. (1997) **Entre la familia y el parentesco. Familia y dictadura, 1976 – 1983**. Biblos, Buenos Aires.
- INVERNIZZI, H. y J. GOCIOL (2002) **Un golpe a los libros. Represión a la dictadura durante la última dictadura militar**. Eudeba, Buenos Aires.
- NOVARO M. y V. PALERMO (2003) **La dictadura militar 1976 – 1983. Del golpe de estado a la restauración democrática**. Paidós, Buenos Aires.

O'DONNELL G. (1984) *“Democracia en la Argentina, micro y macro”*. En O. OSZLACK (comp.) (1984) **“Proceso”, crisis y transición democrática**. CEAL, Buenos Aires.

____ (1984) **¿Y a mi que me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil**. Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires.

PINEAU P.; M. MARIÑO; N. ARATA y B. MERCADO (2006) **El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)**. Colihue, Buenos Aires.

POSTAY V. (2004) **Los saberes para educar al soberano (1976 – 1983). Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias, entre el Proceso y la transición democrática**. Ferreyra Ed., Córdoba.

PUIGGROS A. (dir) (1997) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de educación argentina (1955 – 1983)**. Galerna, Buenos Aires.

PUIGGROS A. (2002) **Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente**. Ed. Galerna, Buenos Aires.

ROCK D. (1987) **La Argentina Autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública**. Ed. Ariel, Buenos Aires.

SIDICAROR. (1996) *“El régimen autoritario de 1976: refundación frustrada y contrarrevolución exitosa”*. En H. QUIROGA y C. TCACH (comp.) (1996) **A veinte años del golpe. Con memoria democrática**. Homo Sapiens Ed., Buenos Aires.

SOUTHWELL M. (2002) *“Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios”*. En **Cuadernos de Pedagogía Crítica** (Nº10). Ed. Laborde, Rosario.

TEDESCO J.C. (1985) “*Elementos para una sociología del curriculum escolar*”, en J. C. TEDESCO; C. BRASLAVSKI; R. CARCIOFI **El Proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983**. GEL /FLACSO, Buenos Aires.